

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

**TATIANA VIAES THOMÉ**

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL:  
A ESCRITA DA CRIANÇA NO INÍCIO DO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO**

**TATIANA VIAES THOMÉ**

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

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL:  
A ESCRITA DA CRIANÇA NO INÍCIO DO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO**

**TATIANA VIAES THOMÉ**

**PARANAVÁÍ  
2020**

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

T465a Thomé, Tatiana Vias  
Aprendizagem e desenvolvimento intelectual: a escrita da criança no início do processo de escolarização / Tatiana Vias Thomé.– Paranavaí: Unespar, 2020.  
xii, 132 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli;  
Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas,  
Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler.

#### Bibliografia

1. Educação. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Pensamento. 4. Escrita-Apropriação. 5. Anos Iniciais - Ensino Fundamental. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 372.41

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

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL:  
A ESCRITA DA CRIANÇA NO INÍCIO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada por TATIANA VIAES THOMÉ, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI.

PARANAVAI  
2020

TATIANA VIAES THOMÉ

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL:  
A ESCRITA DA CRIANÇA NO INÍCIO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) – UNESPAR

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas – UEM – Maringá

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Marlene Stentzler – UNESPAR - UEM – Maringá

Data de Aprovação:

20/02/2020.

*Dedico este trabalho aos educadores; a todos os meus alunos, desde o início da minha carreira no magistério; às crianças desta pesquisa; e às pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização dos meus estudos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço...

A todos que me acompanharam nesta caminhada. Em especial, aos meus pais, meu irmão, meu esposo, minha sogra e minhas cunhadas, por acreditarem nos meus esforços, e, por muitas vezes, serem presentes na minha ausência com a Ana Lúcia, minha filha e meu eterno amor.

À minha orientadora e aos professores da banca, pelas mediações fundamentais, pelos diálogos e pelas sugestões que enriqueceram a pesquisa.

Às crianças pesquisadas que, pela espontaneidade da infância, me alegraram o coração e deram fôlego e energia para os textos teóricos.

Aos meus colegas e professores do Mestrado, pelas trocas intelectuais e afetivas.

Ao PPIFOR, pela oportunidade de crescimento profissional na carreira do magistério.

# A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida  
a senha do mundo.

Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade)

THOMÉ, Tatiana Viaes. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual: a escrita da criança no início do processo de escolarização.** 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2019.

## RESUMO

Constituiu-se como objetivo desta pesquisa analisar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de escolarização. Em virtude da mecanização dos processos de ensino da escrita às crianças pela ação repetitiva de grafar símbolos, torna-se um desafio, no ambiente escolar, fazer com que os estudantes se apropriem das finalidades e do sistema da escrita no início do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a consolidação do desenvolvimento do pensamento e da apropriação da linguagem oral e escrita é, ainda, um fator importante de estudo no campo educacional. Por isso, sob o aporte da Teoria Histórico-Cultural, este estudo desenvolveu-se por meio do aprofundamento teórico para compreender conceitos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a gênese do pensamento e da linguagem desde o momento de simbolização da fala até o entendimento da escrita pela criança, pela palavra, com a mediação do uso de instrumentos e de signos, os quais foram fundamentais para analisar os dados coletados na pesquisa de campo a partir de entrevistas semelhantes à pesquisa de Luria (2012b). A fundamentação teórica e a observação em campo permitiram analisar os estágios da pré-história da escrita das crianças no início da escolarização, com base nas elucidações levantadas segundo pesquisa de Luria com crianças não-escolarizadas, na Rússia em 1920. O experimento ocorreu com crianças matriculadas no Infantil V, no ano de 2018, as quais foram promovidas para o primeiro ano do Ensino Fundamental em 2019, em duas escolas municipais localizadas na região Noroeste do Estado do Paraná. Foram selecionados quatro casos para as análises. Os dados coletados apontam que as crianças entrevistadas, em um único encontro individual em 2018, já possuíam o conhecimento do traçado das letras do alfabeto da língua portuguesa, principalmente para a escrita do próprio nome, e algumas conseguiam representar, por imagens ou letras, as sentenças que foram ditadas. Com a continuidade da pesquisa em 2019, mais duas séries de entrevistas foram agendadas com as mesmas crianças. Na análise, a comparação de desenvolvimento da linguagem escrita não foi realizada entre as diferentes crianças, mas, sim, a trajetória da apropriação da linguagem simbólica dos três momentos de cada criança, dela com ela mesma em espaços de tempo iguais. Os dados analisados mostraram a mudança do percurso do desenvolvimento da pré-história da escrita, ou não, dessas crianças. As contribuições dessa teoria sobre o desenvolvimento infantil permitiram analisar as mudanças dos estágios de desenvolvimento da pré-história da escrita nas crianças durante o período da pesquisa de campo, mostrando, assim, indicativos para a organização do processo de ensino e aprendizagem da apropriação da linguagem escrita à luz da Teoria Histórico-Cultural.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Pensamento; Linguagem; Apropriação da escrita; Anos iniciais do Ensino Fundamental.

THOMÉ, Tatiana Viaes. **Learning and intellectual development:** children's writing at the beginning of the schooling process. 2020. 132 p. Thesis (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná. Supervisor: Prof. Fátima Aparecida de Souza Francioli PhD. Paranaíba, 2019.

## ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the development of written language in children undergoing the schooling process. Due to the mechanization of the teaching processes of writing to children by the repetitive action of writing symbols, it becomes a challenge, in the school environment, to make students appropriate the purposes and the writing system at the beginning of Elementary School. In this sense, the consolidation of the development of thinking and the appropriation of oral and written language still is an important factor of study in the educational field. Therefore, under the contribution of the Historical-Cultural Theory, this study was developed through theoretical deepening to understand concepts about the development of higher psychic functions, the genesis of thinking and language from the moment of speech symbolization to understanding of writing by the child, through the word, with the mediation of the use of instruments and signs, which were fundamental to analyze the data collected in the field research from interviews similar to the research conducted by Luria (2012b). The theoretical basis and observation in the field allowed us to analyze the stages of prehistory of children's writing at the beginning of schooling, based on the elucidations raised according to the research conducted by Luria with out-of-school children in Russia in 1920. The experiment took place with children enrolled in the 5<sup>th</sup> level of Early Childhood Education, in 2018, who were promoted to the first grade of Elementary School in 2019, in two municipal schools located in the Northwest region of the State of Paraná, Brazil. Four cases were selected for analysis. The data collected indicate that the children interviewed, in a single individual encounter in 2018, already had the knowledge of the layout of the letters of the alphabet of the Portuguese language, mainly for the writing of their own name, and some managed to represent, by images or letters, the sentences that were dictated. As the research continued in 2019, two more series of interviews were scheduled with the same children. In the analysis, the comparison of written language development was not carried out between the different children, but rather the trajectory of the appropriation of the symbolic language of the three moments of each child, from him/her with him/herself in equal time spaces. The analyzed data showed the change in the development path of the prehistory of writing, or not, of these children. The contributions of this theory on child development allowed to analyze the changes in the developmental stages of prehistory of writing in children during the period of the field research, thus showing indications for the organization of the teaching and learning process of language appropriation written in the light of the Historical-Cultural Theory.

**Keywords:** Historical-Cultural Theory; Thinking; Language; Appropriation of writing; Early grades of Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Explicações de Luria (2012b).....	75
Figura 2 - Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural.....	79
Figura 3 - Desenho de CEE – com 5 anos e 9 meses em outubro/2018 .....	84
Figura 4 – Desenho de CAL do primeiro encontro com a pesquisadora .....	87
Figura 5 – Primeira entrevista de CAL .....	89
Figura 6 – Segunda entrevista de CAL .....	91
Figura 7 - Terceira entrevista de CAL .....	92
Figura 8 – Desenho de CBD do primeiro encontro com a pesquisadora .....	94
Figura 9 - Primeira entrevista de CBD.....	95
Figura 10 - Segunda entrevista de CBD.....	98
Figura 11 – Terceira entrevista de CBD .....	99
Figura 12 - Desenho de CCL do primeiro encontro com a pesquisadora.....	100
Figura 13 - Primeira entrevista de CCL .....	102
Figura 14 - Segunda entrevista de CCL .....	103
Figura 15 – Terceira entrevista de CCL .....	104
Figura 16 – Desenho de CDC do primeiro encontro com a pesquisadora .....	105
Figura 17 - Primeira entrevista de CDC .....	108
Figura 18 – Segunda entrevista de CDC.....	109
Figura 19 - Terceira entrevista de CDC.....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Momentos da pesquisa de campo.....	86
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO HUMANO</b> .....	20
2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO HUMANO: A CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL .....	21
2.2 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO: FUNDAMENTOS PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	25
2.3 MÉTODO PEDOLÓGICO: O CAMINHO PARA O ENTENDIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA .....	30
2.4 O PSQUISMO COMO SISTEMA INTERFUNCIONAL: AS FUNÇÕES PSÍQUICAS ELEMENTARES E SUPERIORES .....	37
2.5 O PAPEL DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA.....	44
<b>3 O PROCESSO DE ESCRITA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: INSTRUMENTOS E SIGNOS COMO MEDIADORES NA TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM</b> .....	53
3.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM: A PALAVRA QUE LAVRA .....	54
3.2 OS ESTÁGIOS DA FALA: DO APRENDIZADO DO SIGNO AO SEU SIGNIFICADO .....	57
3.3 OS ESTÁGIOS DA PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA: DEFINIÇÕES DE LURIA ..	67
3.4 INSTRUMENTOS E SIGNOS: NA ONTOGÊNESE DA ESCRITA SIMBÓLICA	72
<b>4 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A PESQUISA COM CRIANÇAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO</b> .....	81
4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	86
4.1.1 CAL – a primeira criança .....	86
4.1.2 CBD – a segunda criança .....	94
4.1.3 CCL – a terceira criança.....	100
4.1.4 CDC– a quarta criança.....	105
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>APÊNDICES</b> .....	122
<b>ANEXO</b> .....	128

## 1 INTRODUÇÃO

*Todo começo é difícil em qualquer ciência.*  
Karl Marx (1985, p. 12)

A pesquisa aqui retratada faz parte do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino-Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná Campus de Paranavaí, na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores. Sob os aportes da Teoria Histórico-Cultural, delineada por Lev Semenovitch Vigotski<sup>1</sup> e seus colaboradores, a respeito do desenvolvimento humano, buscou-se analisar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de escolarização. Para isso, fundamentou-se teoricamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento e a linguagem, da palavra e da mediação de instrumentos e de signos, em conjunto às análises da pesquisa de campo<sup>2</sup>, amparadas nos estudos de Alexander R. Luria sobre os estágios da pré-história da escrita.

Iniciei meus estudos aos cinco anos de idade na pré-escola de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, no ano de 1990. Antes disso, permaneci em casa com a minha mãe, pois, nesse período, a obrigatoriedade escolar era a partir dos seis anos, na primeira série do Ensino Fundamental.

O período de alfabetização iniciou com o estudo na cartilha Caminho Suave e atividades extras no caderno, porém, em um período de quase um ano, não obtive muito sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Próximo ao final do ano, meus pais foram chamados à escola e a equipe pedagógica solicitou um teste cognitivo e de coordenação motora, avisando que eu ficaria para recuperação até o final das aulas, e, caso não lesse o teste final, seria retida naquela série.

Com um curto espaço de tempo, realizei o teste cognitivo que não deu indicativos de nenhum déficit, mas, mesmo assim, meu pai contratou uma professora e fiz aulas particulares. Lembro-me do teste final, um texto longo sobre os quatro trapalhões: “Didi, Dedé, Muçum e Zacarias”, transcrito na lousa. Os alunos em

---

<sup>1</sup> Já que encontramos muitas grafias do sobrenome de Vigotski, o uso nominal será pautado nas seguintes situações: Vigotski, como utilizado nas pesquisas brasileiras, quando for nominado no texto pelas autoras desta pesquisa; e demais grafias: Vygotski, Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii conforme a referência da obra que será citada.

<sup>2</sup> A pesquisa de campo está detalhada na quarta seção que trata dos encaminhamentos teóricos e metodológicos.

recuperação, uns oito em questão, estavam destinados a ler um parágrafo do texto. A leitura precisava ser fluente e clara. Passado o momento de tensão da recuperação e de ansiedade daquele final de ano, o resultado foi positivo e fui promovida para as séries seguintes.

Com o término do Ensino Médio, as aspirações da fase da adolescência e o desejo de liberdade me fizeram escolher o Paraná como nova morada e a escolha do curso universitário. A minha primeira Graduação foi uma opção justamente para tentar aparar as minhas dificuldades na escrita de minhas redações, pois ainda não percebia que havia uma relação indissociável com a leitura e o processo de ensino aprendizagem desde a infância, por isso a escolha desse tema.

Assim, iniciei meus estudos em 2004, no Curso de Letras (Português/Inglês), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA). No primeiro ano, minha intenção era apenas achar uma fórmula para melhorar a minha redação e, em um passe de mágica, ler, escrever e interpretar muito bem.

No ano de 2005, comecei a trabalhar na área da educação como estagiária em duas escolas municipais de Paranaíba, auxiliando em projetos de Literatura Infantil, nas salas de alfabetização e nas atividades de reforço nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse primeiro ano de estágio, tudo era novo e de grande aprendizado, o que me fez decidir seguir a carreira do magistério e me aperfeiçoar.

Um dos momentos decisivos em minha trajetória foi perceber o desenvolvimento da escrita e da leitura nas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental que, durante a semana, permaneciam comigo em alguns momentos fora da sala de aula, na biblioteca, para reforço escolar. Ao presenciar a leitura das primeiras palavras de uma criança que não reconhecia o alfabeto, no primeiro encontro em que tivemos, foi emocionante! Aquele momento me fez perceber a importância do professor alfabetizador e do processo que uma criança percorre até compreender de fato a sua escrita.

No decorrer do curso, percebi que não existia uma fórmula secreta para uma boa leitura e escrita, mas, sim, um bom processo de alfabetização mediado e intencional, além de práticas pedagógicas desde a infância; no entanto, ainda não havia encontrado uma teoria que me orientasse para isso. Nesse sentido, fui percebendo todas as lacunas que tive em meu processo de escolarização, bem como no curso de Letras, pois este não era o suficiente para a formação pedagógica de um professor para trabalhar com crianças pequenas, já que a proposta do curso era outra

– uma formação para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na área de língua portuguesa, literatura e língua inglesa. Apaixonei-me, então, pela literatura infantil, felizmente para a melhora da minha leitura prazerosa e infelizmente para as temidas regras da língua portuguesa, que me atormentam até hoje. Não sou de muitas exceções, deve ser por isso, e, cá para nós, quantas exceções a língua portuguesa tem!

Nesta primeira Graduação, interessei-me mais pela prática literária e pelos eventos artísticos e culturais, por estar em contato com o ambiente escolar e ter a oportunidade de desenvolver tais ações em projetos e na faculdade; por isso, não considero que fui uma aluna exímia na área da linguística.

Em 2008, iniciei a segunda licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, curso semipresencial, com aulas a cada 15 dias e com professores que vinham da Cidade de Campo Grande até Paranavaí. Ao cursar Pedagogia, as leituras e os estudos foram mais científicos. Concentrei-me nos estudos sobre a área educacional e conheci um pouco dos escritos de Vigotski, mesmo que superficialmente, mas que motivou a minha busca pelos conceitos da Teoria Histórico-Cultural e para o desenvolvimento intelectual da criança.

Os dois momentos foram importantes para a minha trajetória acadêmica, assim como todos esses anos de formação. Mesmo com duas especializações e a participação em grupos de estudos, tenho a plena consciência de que ainda não foram suficientes para aprofundar todos os conceitos concernentes ao desenvolvimento do psiquismo e da Teoria Histórico-Cultural, e muito menos do saber acumulado historicamente pela sociedade. Afinal, todos nós podemos aprender em qualquer tempo.

A escolha do tema desta dissertação, antes de ser justificada pela teoria que a sustenta, é uma parte de mim, do meu processo de escolarização e de formação acadêmica. No entanto, o assunto extrapola as barreiras do eu e permeia o contexto histórico, social, cultural e político da sociedade brasileira, que, há décadas, molda as políticas educacionais com padrões e exigências nacionais<sup>3</sup> e internacionais. Tais ações deixam à esquiva o processo de desenvolvimento da escrita da criança no início

---

<sup>3</sup> A exemplo, tem-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação externa, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem por objetivo equiparar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática para estudantes da rede pública e privada (amostral).

do seu processo de escolarização, por estarem intencionadas ao avanço da etapa/série, ao processo de ensino e aprendizagem do aluno e à formação de professores.

Nesse sentido, a problematização que enreda a massiva mecanização dos processos de ensino da escrita é permeada pelos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Como retrata Vigotski (1991, p. 70), a linguagem escrita é “[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”. A escrita da criança não pode ser levada em consideração apenas como uma ação mecânica de grafar símbolos ou da repetição escrita de fonemas/grafemas e palavras soltas, mas, sim, como a compreensão histórica e cultural do desenvolvimento dessa criança com o entendimento do significado dos signos em seu processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Nessa acepção, como frisa Vigotski (1991):

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. (VIGOTSKI, 1991, p. 70).

Para responder a esse interesse, toma-se como objetivo desta pesquisa **analisar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de escolarização.**

Para isso, foram escolhidas duas escolas municipais em uma cidade do Noroeste do Paraná. As instituições de Educação Básica dessa cidade estão organizadas nas seguintes etapas:

- Educação Infantil, sob responsabilidade da administração pública municipal, compreende dois grupos de faixas etárias: 1) creche para crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses, divididas em salas de: Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II; e 2) Pré-escola para grupos de crianças de 4 a 5 anos, divididas em salas de: Infantil IV e Infantil V, respeitando o corte etário proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e conforme o nascimento de cada criança.
- Ensino Fundamental: dividido em anos iniciais (do 1º ao 5º ano, sob responsabilidade da administração pública municipal) e anos finais (do 6º ao 9º ano, sob responsabilidade da administração pública estadual).

- Ensino Médio (da 1ª série à 3ª série, sob responsabilidade da administração pública estadual).

Nesse sentido, o critério de escolha das duas escolas foram: ter como série inicial, dentro das turmas ofertas para a matrícula, o Infantil V, no ano de 2018, e previsão de continuidade de oferta para o 1º ano do Ensino Fundamental em 2019, pois a pesquisa de campo iniciou com as crianças matriculadas no Infantil V, com, no mínimo, 5 anos de idade, as quais continuaram a participar das entrevistas no ano seguinte, frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental.

Em primeiro lugar, serão tecidas as **relações teóricas que permeiam a Teoria Histórico-Cultural; o desenvolvimento da pré-história da linguagem, das funções psíquicas superiores, como pensamento, linguagem oral e escrita, guiada pela palavra; o percurso dos estágios da pré-história da escrita delineada por Luria, entrelaçados aos instrumentos e aos signos como mediadores das transformações psíquicas da criança;** e inter-relacionar todas essas bases teóricas às análises da pesquisa de campo.

A escrita deste trabalho poderia apontar apenas os estudos de Vigotski e Luria, pois as análises finais da pesquisa em campo partem dos conceitos e das publicações desses autores, sem um cunho investigativo histórico. No entanto, optou-se por abordar, antes de tudo, os apontamentos sobre a construção do ser social a partir das relações sociais existentes por meio da linguagem e do trabalho. Ao considerar as relações de trabalho e o modo de análise do homem, as reflexões de Marx e Engels não poderiam ser esquecidas, já que o materialismo histórico-dialético permeia a Teoria Histórico-Cultural.

Caso isso não fosse retratado, tornar-se-iam preocupantes as interpretações que ora podem ser realizadas, já que ainda há um distanciamento teórico<sup>4</sup> nas formações acadêmicas sobre as dimensões históricas e culturais da Teoria Histórico-Cultural em relação aos escritos de Marx e Engels. Outro ponto importante sobre a constituição da teoria é que: “Vygotski não elaborou sozinho a Teoria Histórico-

---

<sup>4</sup> O distanciamento teórico é defendido por Duarte (2001, p. 200), na análise dos equívocos encontrados em algumas obras de Vigotski, de autores americanos, traduzidas para o Brasil, assim como algumas pesquisas que concebem Vigotski como um autor sócio-histórico, como aponta o autor: “[...] não podemos deixar de registrar nosso espanto com esse fato e nossa preocupação de que tal fato seja apenas um indicador de um processo muito mais amplo, de descaracterização do pensamento de Vigotski, que deixaria de ser visto como uma teoria fundamentada de forma radical e aprofundada nos clássicos do marxismo, para se tornar algo ‘mais gostoso’, ‘mais fácil’, ‘mais prático’” (DUARTE, 2001, p. 200).

Cultural. Estiveram, também, presentes Alexis Leontiev e Alexander Romanovich Luria” (TULESKI, 2008, p. 29), assim, chamados de *Troika*<sup>5</sup>.

Nesse sentido, a *primeira seção* trata desse momento da **Introdução**, em que a pesquisa é apresentada ao leitor, de modo a abordar os aspectos mais relevantes do texto. Na *segunda seção*, intitulada *A Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo humano*, aborda-se a construção do ser social e as considerações de Marx e Engels, mesmo que, de forma singular, sobre o materialismo histórico-dialético, pois essa teoria é a base que sustenta a Teoria Histórico-Cultural e o método pedológico de análise que Vigotski relata para o entendimento do objeto proposto nesta pesquisa, qual seja: funções psíquicas superiores, como a linguagem e o pensamento. Dessa forma, alguns apontamentos precisam ser levados em consideração antes de abordarem-se os conceitos fundamentais das análises da pesquisa de campo, além de justificar a escolha da perspectiva metodológica de investigação.

Por essa razão, serão tecidas considerações relevantes sobre o materialismo histórico-dialético, não com o intuito de compreender toda a complexidade das obras de Marx e Engels ou os conceitos sobre a economia, mas, sim, de fortalecer a relação entre o método e a teoria, na qual Vigotski se apoiou, e que embasam a Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, compreendendo a materialidade<sup>6</sup> do homem, a Teoria Histórico-Cultural procurou analisar o desenvolvimento dos processos mentais, desde o homem primitivo ao cultural – a história do comportamento e do desenvolvimento do psiquismo humano, de maneira que os fatores biológicos e sociais não fossem avaliados separadamente. Nesse sentido, explicitar o processo de transformação das funções psíquicas elementares em superiores para o desenvolvimento do psiquismo é fundamental, pois permite expressar a importância e a diferença fulcral entre o psiquismo animal e o humano, o processo de mudança do homem primitivo ao cultural, o pensamento e a linguagem. É mister, portanto, compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como base para os entrelaçamentos necessários à consecução da pesquisa, pois tal compreensão oportuniza o entendimento da internalização da fala, do signo e do ato de escrever.

---

<sup>5</sup> Quando se emprega o termo “*Troika*”, este se refere aos três autores: Vigotski, Luria e Leontiev. Esse termo foi utilizado por Luria (2012a, p. 22)

<sup>6</sup> Materialidade, aqui retratada, no sentido da transformação que o homem realiza na natureza, que, ao modificá-la, também interfere nos meios de produção material, nos modos de produção e de troca da sociedade, transformando as relações sociais.

Em consonância à proposta de análise do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de escolarização e ao prosseguimento do arcabouço teórico, a *terceira seção*, intitulada *O processo de escrita à luz da Teoria Histórico-Cultural: instrumentos e signos como mediadores na transformação das relações entre linguagem e pensamento*, trata destas duas funções psíquicas superiores: o termo “palavra” e sua significação no desenvolvimento histórico do homem cultural, que resultará nos estudos sobre a linguagem oral e escrita, nos estágios da pré-história da escrita da criança e nas considerações sobre os instrumentos e os signos como mediadores das transformações entre pensamento e linguagem.

Nesse sentido, na *quarta seção*, *Encaminhamentos teóricos e metodológicos*, são apresentadas as análises desta pesquisa sobre os estágios da pré-história da escrita da criança, ancoradas nos estudos exibidos por Luria no artigo *O Desenvolvimento da Escrita na Criança* (LURIA, 2012b, p. 143-189) e os aportes teóricos descritos ao longo deste estudo. Os experimentos realizados com as crianças foram essenciais para compreender o processo dialético estabelecido entre a teoria e a prática. Sob as leituras das obras de Vigotski, Luria e Leontiev e pesquisadores da teoria histórico-cultural, percebe-se a importância em estabelecer os estudos teóricos para o entendimento do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.

Esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina (UEL), CAAE sob nº 90748418.0.0000.5231 (Anexo A), difere-se em alguns momentos da pesquisa realizada por Luria, devido à mudança tecnológica e escolar da realidade brasileira, pois as crianças pesquisadas já tiveram contato com a escola, na Educação Infantil, antes mesmo da exigência de entrada nos estabelecimentos de ensino aos quatro anos de idade estabelecido na LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A pesquisa de campo foi realizada com a autorização dos responsáveis pelas crianças de acordo com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Esses documentos foram enviados aos responsáveis, pela pesquisadora, nas duas turmas do Infantil V, com retorno de quarenta termos assinados. No período de novembro de 2018 a dezembro de 2019, as crianças que permaneceram na mesma instituição e que foram matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental e participaram das três entrevistas somaram o número de 23 estudantes, entre os quais quatro foram selecionados para as análises finais.

As entrevistas só tiveram início após as autorizações dos responsáveis. O primeiro contato com as crianças foi em uma ocasião coletiva, no mês de novembro de 2018, para uma contação de história. Após esse momento, foi solicitado que cada criança representasse, por meio de um desenho, o momento que mais lhe chamou atenção.

Com o primeiro laço de intimidade formado entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, o encontro individual foi agendado nos meses de novembro e dezembro de 2018. Nesse período, realizou-se a primeira entrevista com as crianças matriculadas no Infantil V. A segunda série de entrevistas individuais ocorreu nos meses de abril/maio de 2019, e a terceira série de entrevistas individuais foi realizada nos meses de setembro/novembro de 2019. Em todas as entrevistas, as mesmas crianças participaram, dando sequência ao desenvolvimento de atividades de memorização e escrita.

Durante as entrevistas, foram colhidos materiais impressos (folhas sulfite com as produções das escritas das crianças) e de mídia (gravações dos encontros com as crianças) para as análises dos dados coletados. Todo o material coletado passou por uma análise em conformidade com os estágios da pré-história da escrita da criança definido por Luria (2012b) e com os conceitos aqui abordados, concernentes aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, partindo da concepção de que a escola é um lugar de socialização dos conhecimentos e saberes universais, entende-se que a prática educativa é uma prática fundamentada teoricamente.

Os resultados deste estudo revelam, ainda, que o tema não se esgota nesta pesquisa, mas elucidam as possibilidades de discussões e de hipóteses acerca do desenvolvimento da linguagem escrita em crianças no início da escolarização à luz da Teoria Histórico-Cultural.

## 2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

*A definição de uma abordagem metodológica que leve em conta a perspectiva teórica que orienta o estudo não é uma tarefa fácil para o investigador; porém, necessária para garantir uma busca profunda e radical das determinações e mediações históricas que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa.*  
(GONTIJO, 2003, p. 24)

Ao propor uma pesquisa a respeito da aprendizagem da linguagem escrita pela criança em idade escolar, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural, não se pode deixar de apresentar um estudo acerca da relação entre o pensamento e a linguagem, referindo-se à formação humana, à construção do ser social e do desenvolvimento do psiquismo.

Esse estudo parte de um questionamento feito por Tuleski (2008, p. 21): “o que sabemos da nossa vida globalizada quando o conhecimento dela é produzido por uma ciência especializada?”. Dessa indagação, é preciso esclarecer o posicionamento metodológico desta pesquisa ao retratar as raízes que sustentam a Teoria Histórico-Cultural, levando em conta o seu processo de surgimento para, depois, discorrer em torno dos conceitos fundamentais dessa teoria para explicar o desenvolvimento humano, destacando o pensamento e a linguagem como funções psíquicas importantes para a aprendizagem da escrita pela criança em início de sua escolarização.

Assim, entende-se que apenas descrever a pesquisa realizada em campo com crianças não basta, é preciso estabelecer uma linha tênue entre o objeto de pesquisa e a teoria que a sustenta. A dimensão entre o objeto a ser estudado e o método que será utilizado para a análise das suas especificidades define os caminhos que a pesquisa seguirá. A esse respeito, Vygotski (2012a, 2018) relata a importância da busca de um método quando se realiza uma pesquisa científica:

Em qualquer área nova, a investigação começa necessariamente pela busca e pela elaboração do método. Poderíamos anunciar como tese geral que toda abordagem fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz, inevitavelmente, a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita. A busca de um método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo princípio e produto, ferramenta e resultado de uma investigação. Se incluirmos a descrição

do método na introdução da história do desenvolvimento cultural da criança, portanto e fundamentalmente, teremos uma exposição sistemática. (VYGOTSKI, 2012a, p. 47, tradução nossa).

Nessa perspectiva, não se pode dissociar o contexto das bases teóricas que fundamentaram a concepção de Vigotski ligadas à teoria do materialismo histórico-dialético. Como afirma Tonet (2016, p. 106), em “[...] um processo histórico-social, é imperativo que o sujeito deva reconstruir teoricamente este processo se pretende conhecer o objeto”; assim como o método de análise que Vigotski postulou para seus estudos com base no método pedológico, para, então, iniciar os estudos em torno das funções psíquicas, como o pensamento e a linguagem.

## 2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO HUMANO: A CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL

A teoria histórico-cultural, ao estudar cientificamente o homem concreto, pelo materialismo histórico e dialético, compreende o desenvolvimento psíquico humano como uma estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade material. Para a compreensão dessa análise, é preciso considerar a transformação do ser orgânico em social; desse modo, delinear por qual trajetória o ser se humaniza. Nesse sentido, compreender os desdobramentos da materialidade histórica do curso de desenvolvimento desse ser social é implacável para os estudos dessa perspectiva. Como afirma Pires (1997):

Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. E, para o pensamento marxista, esta materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho. (PIRES, 1997, p. 88)

A princípio, não se deve aceitar esse longo caminho de transformação do ser orgânico em social como um fato natural. As implicações desse processo perpassam pela demasiada construção do homem selvagem e da sociedade primitiva ao homem cultural e de uma sociedade pós-moderna. Como afirma Tonet (2013):

Somente assim se poderá compreender tanto a natureza mais profunda da realidade social quanto os seus desdobramentos ao longo da história. Vale dizer, só é possível compreender tanto o processo de

complexificação quanto o de fragmentação apreendendo o caráter unitário do ser social e o processo social que deu origem à quebra dessa unidade. E isto, tanto em termos da sua materialidade quanto no que se refere ao processo de conhecimento. Para isso, é preciso partir do ato fundante do ser social. Na esteira de Marx, pressupomos que esse ato é o trabalho. (TONET, 2013, p. 730).

Para o entendimento desse processo de humanização<sup>7</sup>, Vigotski reforça a mudança nas análises psicológicas realizadas sobre o psiquismo. Como assegura Martins (2015, p. 18), “[...] o autor postulou a necessidade de a psicologia superar-se como ciência multifacetada”. Vigotski discorda das interpretações fragmentadas dos modelos psicológicos, os quais estavam centrados na unilateralidade orgânica, natural e idealista do indivíduo.

O desenvolvimento do psiquismo humano como imagem subjetiva do real tem estrita relação com a realidade material, social e cultural do homem, como fruto de um processo histórico orientado pelo trabalho. Segundo Martins (2015),

[...] como produto dessa posição epistemológica que Vigotski colocou no centro de seus interesses científicos o processo de desenvolvimento do psiquismo, postulando, pioneiramente, a tese segundo a qual os determinantes do referido desenvolvimento encontram-se na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano. (MARTINS, 2015, p. 19).

Na centralidade do trabalho humano, está a configuração da divisão social do trabalho e da propriedade privada que mudam radicalmente a estrutura da sociedade primitiva e dos indivíduos. A complexificação da cisão entre o trabalho manual e intelectual resultam em mudanças sociais, ou seja, em transformações do ser social, de toda sua totalidade (TONET, 2013)

Com a compreensão do desenvolvimento psíquico desse homem histórico e cultural, tem-se um salto qualitativo que o distingue do desenvolvimento animal. Como aponta Leontiev (2004, p. 53), “[...] o intelecto animal é algo absolutamente diferente da razão humana, veremos que há entre eles uma enorme diferença qualitativa”. A afirmação do autor infere para um dos aspectos desse salto: o desenvolvimento da filogênese<sup>8</sup> e ontogênese<sup>9</sup> humana.

---

<sup>7</sup> Martins (2015, p. 15) explicita que o homem se humaniza por meio da apropriação do patrimônio material e cultural historicamente constituído pela humanidade.

<sup>8</sup> Desenvolvimento de todas as transformações da espécie humana (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

<sup>9</sup> Desenvolvimento histórico-social do indivíduo durante seu ciclo de vida, que abarca as transformações biológicas e culturais (LURIA, 1981).

Leontiev (2004), como membro da *Troika*, pondera sobre as transformações da espécie humana em seu processo de construção histórica, social e cultural, em que estabelece, na trajetória de vida do homem, o desenvolvimento do seu psiquismo e de sua consciência. Desse modo, o autor infere que:

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal, [...] não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*. (LEONTIEV, 2004, p. 73, grifo do autor).

Leontiev (2004) aponta que o trabalho social permitiu o processo de transformação sócio-histórica do homem. Como assegura Martins (2015, p. 28), “[...] mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência”. Logo, o homem, ao modificar a natureza, modificou-se também. Por conseguinte, tal ação modifica as estruturas psíquicas e culturais do indivíduo, sendo um condicionante da materialidade da sua consciência e da complexidade das atividades que desenvolve. Como afirma a autora, a teoria histórico-cultural designa

[...] o psiquismo humano como uma unidade material e ideal construída filo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. **Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real.** (MARTINS, 2015, p. 30, grifos nossos).

O homem, ao romper as barreiras primitivas individuais de sua existência para uma atividade socialmente produzida, em outras palavras, o trabalho social, institui um novo patamar de complexificação a essa atividade e de transformação da sua realidade objetiva e histórica. Assim, o trabalho influi na atividade consciente do homem. De acordo com Luria (1979a, p. 71): “As diferenças da atividade consciente do homem sintetizam-se em três traços fundamentais”. O primeiro traço apontado pelo autor é que a atividade consciente do homem

[...] *não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos*. Além do mais, a grande maioria dos nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas. Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades frequentemente chamadas de 'superiores' ou 'intelectuais'. Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade [...]. (LURIA, 1979a, p. 71-72, grifo do autor).

Luria (1979a), ao configurar essa primeira descrição, assegura a importância das relações sociais, culturais e históricas estabelecidas entre os homens em qualquer sociedade. Já no segundo traço, o autor indica a atividade consciente como reflexo psíquico da realidade, isto é, o homem estabelece relações profundas de interpretação das situações reais.

Para Martins (2015, p. 39): “O conhecimento que constrói acerca das dependências causais dos fatos e fenômenos torna possível a orientação de suas ações para além das impressões imediatas da situação exterior”. De acordo com Luria (1979a) e Martins (2015), o segundo traço infere no comportamento do homem, que altera sua percepção da realidade.

No último traço distintivo da atividade consciente, Luria (1979a, p. 73) escreve que

[...] a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a condição de vida do homem está na edificação histórica, social e material, as quais reestruturam o funcionamento psíquico, como todo o seu desenvolvimento cultural pela assimilação de conhecimentos construídos pela humanidade. Em relação a essa afirmação e aos estudos de Luria (1979a), Martins (2015, p. 40-41) completa:

Constata-se ainda que, se o cerne da compreensão do psiquismo animal assenta-se na relação organismo-meio, a questão fundamental, no que se refere ao psiquismo humano, radica na relação homem-sociedade. Do ponto de vista do organismo animal, cada ser particular reproduz naturalmente as propriedades da espécie a que pertence e, à sua base, enfrenta as vicissitudes do meio. Diferentemente, do ponto de vista do homem, ainda que ele conte com todas as propriedades morfofisiológicas requeridas ao seu desenvolvimento, ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais, caso esteja desprovido de condições sociais de vida e educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar. Isso

ocorre, pois tais características morfofisiológicas, por si mesmas, não o equipam para a vida em sociedade.

Nessa acepção, o homem, ao desenvolver situações cada vez mais complexas em sociedade, como, por exemplo, o uso de instrumentos, a apropriação de signos, o trabalho ou a mudança de um comportamento, fez com que historicamente suas ações resultassem em relações interpessoais, intersíquicas e culturais (MARTINS, 2015). Contudo, esse constructo social não foi rápido e imediato. A transformação do ser orgânico em um ser social não é linear nem está acabada.

Todavia, antes disso, precisa-se explicar quais contextos, teoria e métodos permitiram que os integrantes da *Troika* formulassem os conceitos sobre o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da simbolização da fala ao entendimento da linguagem escrita pela criança. O desenvolvimento da teoria histórico-cultural perpassa pela transformação do ser social em uma perspectiva materialista, histórica e dialética.

## 2.2 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO: FUNDAMENTOS PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O entendimento teórico e empírico, nesta pesquisa, tem sentido ontológico, pois, “[...] quando Marx diz que estes pressupostos são empiricamente verificáveis, está enfatizando o caráter de realidade deles em contraposição às especulações produzidas apenas pelo automovimento da imaginação ou da razão” (TONET, 2013, p. 79). Nesse sentido, a atividade humana tem um papel indispensável no processo histórico e nas questões educacionais.

No século XIX, Marx e Engels discutiram os aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos da sociedade moderna, como aponta Netto (2011), por meio da reestruturação das relações de trabalho, da luta de classes, do modo de produção e da compreensão da superação de uma sociedade oprimida, que tem a exploração do homem pelo próprio homem, que, em detrimento do capital, reduz as **relações ontológicas**<sup>10</sup> de emancipação do ser social, principalmente pelas relações de trabalho. Nesse esteio, como afirma o pesquisador em relação à categoria trabalho:

---

<sup>10</sup> Expressão que retrata o ponto de vista da abordagem do conhecimento científico partindo do caráter ontológico histórico-social (TONET, 2016).

A análise do trabalho também nos permite perceber que ele é uma categoria que remete sempre para além de si mesmo, vale dizer, que possibilita a criação permanente do novo e não a simples reposição do mesmo como acontece no reino animal. Deste modo, é próprio do ser social tornar-se cada vez mais complexo e universal. Isto significa que a complexificação não é um defeito, mas uma determinação ontológica do ser social. (TONET, 2013, p. 731).

Nessa condição, o entendimento das relações de trabalho e da teoria do materialismo histórico e dialético é fundamental, por meio das contradições reais da vida e que o homem supera a sua condição anterior e, muitas vezes, postula uma nova forma de agir e de pensar. À medida que o homem, **como ser social**, começa a participar do modo de produção, tendo o trabalho como a atividade principal, passa a modificar a natureza e a si mesmo. Como afirma Konder (1993, p. 29):

O trabalho – admite Marx – é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo. Como, então, o trabalho – de condição natural para a realização do homem – chegou a tornar-se o seu algoz?

A exploração do trabalho humano em detrimento da produção capital conduz à segmentação das classes, que, por sua vez, muda a condição da sociedade e do próprio homem. Pelo trabalho e pelas relações que são estabelecidas em sua realidade objetiva e subjetiva, o ser social enreda-se nas condições de exploração, isto é, no próprio ato da *práxis*<sup>11</sup> do seu trabalho. A posição implacável de algoz é submetida para uma parcela dessa divisão de classes, em que o lado dominante predomina o dominado por suas vias e intenções historicamente construídas. Nesse aspecto, Tonet (2016, p. 67-68) enfatiza que:

Esta classe, que produz a riqueza material e que é objeto de exploração do capital, necessita, para poder ter acesso à riqueza que ela mesma cria e da qual é expropriada, superar completamente toda exploração do homem pelo homem. Para isso, porém, ela demanda uma explicação acerca da origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social. Essa explicação é necessária para que possa ser racionalmente fundamentada a possibilidade de uma transformação radical da sociedade e a total superação da exploração do homem pelo homem. Essa fundamentação implica, por sua vez, a comprovação da radical historicidade e socialidade do ser social, isto é, a demonstração de

---

<sup>11</sup> Expressão retratada como a realidade humana-social que produz historicamente “[...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1976, p. 222). É atividade que se produz historicamente pelo trabalho laboral e existencial e que se articula ao ser humano ontológico em sua totalidade.

que a realidade social é resultado integral da interatividade humana ao longo do processo histórico e não de forças naturais ou sobrenaturais.

As contradições da realidade subjetiva manifestam-se na vida do homem em consonância com o momento histórico que vem sendo produzido ao longo do seu tempo e pelas relações de trabalho. Assim, o homem desenvolve-se no movimento dialético, material e histórico presente em todos os períodos de sua existência e permanece, constituindo-se e transformando-se nas gerações seguintes.

Com isso, o materialismo apresentado nesse contexto é o oposto ao do que muitos o compreendem, pois não está relacionado ao suprimento de bens materiais, mas, sim, em torno da teoria marxista, que se ampara na ciência para explicar os processos da existência humana em uma sociedade que está vinculada a um modo de produção e de troca, às desigualdades e às crises do sistema capitalista.

Conforme Bottomore (2001), o materialismo histórico é a

[...] expressão que designa o corpo central da doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista. De acordo com a – Introdução II que Engels escreveu em 1892 para do socialismo utópico ao socialismo científico, o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes. (BOTTOMORE, 2001, p. 259-260).

Dessa forma, Engels (1986, p. 53) traz sentido ao socialismo científico, ao dizer que o idealismo de Hegel fora colocado de cabeça para baixo e substituído “[...] por uma concepção materialista da história, com o que se abria o caminho para explicar a consciência do homem pela sua existência, e não esta pela sua consciência, que era até então o tradicional”. Isso significa que, enquanto o socialismo tradicional não se ajustava à dialética, pois não conseguia explicar o modo de produção capitalista e todas suas contradições, o socialismo científico representava a luta entre duas classes sociais o proletariado e a burguesia, averiguando os conflitos históricos e econômicos e a busca de meios para solucioná-los.

Desse modo, interessa explicar que o socialismo científico revelou duas grandes descobertas por meio de Marx: “[...] a concepção materialista da história e a revelação do segredo da produção capitalista através da mais-valia” (ENGELS, 1986, p. 54). O autor diz que essas descobertas converteram o materialismo em ciência.

Como afirma Marx (1989, p.45): “Não é a consciência dos homens que lhes determina o ser; inversamente, o seu ser social que lhes determina a consciência”. Nesse contexto, o socialismo científico representa a expressão teórica do movimento em direção ao materialismo histórico, que configura o trabalho desenvolvido pelo homem e a mudança da natureza, que, em detrimento das suas necessidades básicas, configurou a divisão social do trabalho, pois, ao mudá-lo, transformou a si e a sociedade em que vive em um embate entre as classes.

Assim, é possível observar as considerações de Dalarosa (1999, p. 46) a respeito do trabalho:

É na produção e distribuição dos bens produzidos que os homens estabelecem relações sociais de trabalho e de poder. É nessa relação que se dá a luta de classes que, segundo Marx, é o que move a história. Esta produção e distribuição pressupõem uma atividade criativa do homem: o trabalho. Nas relações de trabalho é que os homens constroem a história. [...]. Disso decorre que, para a concepção materialista dialética da história, ou seja, o materialismo histórico dialético, é indispensável a análise acerca do modo de produção, que é o modo como os homens se organizam socialmente a fim de produzirem a subsistência.

Nessa lógica, as mudanças históricas e sociais provocadas pelo homem, as transformações dos modos econômicos, as relações de trabalho presentes na sociedade e a busca por um saber científico fazem os pesquisadores refletirem sobre a constituição da Teoria Histórico-Cultural. Como enfatizam Pereira e Francioli (2011, p. 94-95):

Na perspectiva materialista, é preciso conhecer a sociedade e seus aspectos para trabalhar na superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o materialismo considera que na sociedade tudo está ligado à natureza, visto que o homem age sobre ela para produzir seus materiais de consumo, no entanto, não somos produtos da natureza, mas sim da história humana.

E ainda como salienta Bottomore (2001, p. 261):

O materialismo histórico concebe uma hierarquia geral entre os domínios da vida social, mas tais relações devem ser analisadas não apenas em termos da sociedade em geral, mas também em termos de cada tipo específico de formação socioeconômica. É uma lei, para Marx, que a superestrutura seja determinada pela base, mas essa é uma lei sobre leis: em cada formação social, leis mais específicas governam a natureza precisa dessa determinação geral.

Considerando que a sociedade está dividida em infraestrutura e superestrutura, Marx (1985) estabelece que na infraestrutura se encontra a base

econômica da sociedade marcada pela exploração de trabalho que ocorre no aumento da produtividade e na acumulação capitalista. Na infraestrutura é que se constitui a vida social dos homens que não existe senão mediada por todos os seus aspectos (matéria-prima, meios de produção, mão-de-obra, etc.), os quais, sob diferentes modalidades, criam espaços da superestrutura inerente à formação social.

Quanto à superestrutura, fruto de estratégias dos grupos dominantes, Marx (1985) a concebe sob as bases da estrutura econômica que se consolida nas estruturas política (domínio da força), jurídica (manutenção da ordem), ideológica (ideias da classe dominante que se tornam verdadeiras para a sociedade). Para Marx (2002, p. 57),

[...] é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição das ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época.

Como afirma Netto (2011), o materialismo histórico dialético é um modo de analisar o objeto pelo conhecimento da sua estrutura e dinâmica, pela realidade subjetiva do ser social e pela sua *práxis*. Tal entendimento foi determinante para que novas áreas da ciência pudessem aprimorar seus estudos.

Os escritos de Marx e Engels deram engajamento social e político para que a sociedade soviética se preparasse para as transformações que foram acontecendo após 1900 e para a construção de uma psicologia concreta. Nas considerações de Facci (2004, p. 149):

A psicologia marxista dialética deveria ser construída a partir do método marxista. Vigotski (VYGOTSKI, 1991, p. 387) esclarece que 'a possibilidade da psicologia como ciência é, antes de tudo, um problema metodológico'. Nenhuma outra ciência, de acordo com o autor, oferece tanta diversidade e amplitude de problemas metodológicos e apresenta tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, união de questões diversas, como a psicologia. E, todas suas obras, Vigotski ressalta o método materialista-histórico, o qual deveria ser tomado como norte para a análise dos fenômenos por entender que seria capaz de unificar a ciência psicológica.

Em função dessas exposições, sob esses princípios e do contexto histórico-social desse período, a teoria do materialismo histórico e dialético embasa as reflexões de Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores. As elucidações destacadas nesta subseção contextualizam brevemente a base filosófica e metodológica da Teoria Histórico-Cultural.

A breve explanação sobre o materialismo histórico-dialético é parte necessária à compreensão desta pesquisa, a qual não se compara aos estudos que o próprio Vygotski (2013) realizou. O autor é enfático: “Não quero saber de mumumu, cavando um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender *na globalidade* do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (VYGOTSKI, 2013, p. 391, grifo do autor, tradução nossa). Assim sendo, explicar-se-á sobre o modo de análise do método pedológico.

### 2.3 MÉTODO PEDOLÓGICO: O CAMINHO PARA O ENTENDIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2012a, 2012b, 2013, 2018), em suas obras, alude em diversos momentos sobre a forma como a psicologia analisava o desenvolvimento humano e sua relação com o materialismo histórico-dialético, já apresentado neste estudo.

Assim, para cada objeto de investigação, é necessário um método específico, um caminho a ser trilhado pelo pesquisador. Como enfatiza Vygotski (2018, p. 37, grifo do autor), “[...] **entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo**”. Ao teorizar seus postulados, o autor define que é necessário um caminho para o desenvolvimento da própria psicologia e para a análise do psiquismo humano.

A partir das questões levantadas por Vigotski (2013) sobre a crise da psicologia<sup>12</sup> com modelos de análise que não conseguiram explicar a complexidade psíquica, o autor discorreu sobre o seu modo de análise para o desenvolvimento humano. Como define Martins (2015, p. 65), Vigotski “[...] propôs outro tipo de análise, por meio da qual o todo pudesse ser segmentado em *unidades*”: o método de estudo da unidade do desenvolvimento.

A esse respeito, os estudos sobre a pedologia foram importantes na construção do aporte metodológico nas obras de Vigotski, que, ao centrar seus

---

<sup>12</sup> Esse assunto não será aprofundado nesta pesquisa. Consultar Vigotski (2013) – *Obras Escogidas – Vol I – El significado histórico de la crisis de la psicología*.

esboços no desenvolvimento do psiquismo humano, apoiou-se nas pesquisas pedológicas.

O método pedológico é amplo envolvendo estudos oriundos da Psicologia e da Pedagogia. Nessa acepção, destacam-se pontos fundamentais para a definição de traços complexos e específicos da criança e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Como asseguram Tunes e Prestes (2018, p. 15):

A pedologia – ciência do desenvolvimento da criança – serviu de fonte para os estudos no campo da pedagogia e da psicologia que estavam germinando na União Soviética após a revolução socialista de 1917. Assim como inúmeros cientistas soviéticos na década de 1930, L.S. Vigotski aprofundou os estudos da pedologia, que junto com outros estudos, fundamentaram sua concepção de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, antes de arrolar os estudos sobre as funções psíquicas e o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, dar-se-á prosseguimento ao método de investigação da Teoria Histórico-Cultural. Como aponta o psicólogo soviético:

Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação. Assim, pode-se dizer que, da mesma forma que não existe ciência sem seu objeto, também não existe ciência sem seu método. O caráter deste é sempre definido pelo caráter do objeto da ciência. Por isso, se conhecemos, pelo menos em algumas palavras, o que caracteriza o desenvolvimento da criança, podemos passar a tarefa de esclarecer qual é a especificidade do método da pedologia, o que nele é essencial e mais importante. (VYGOTSKI, 2018, p. 37).

Com base nessas acepções, Vygotski (2018) compreende que o método pedológico faz um **estudo da unidade do desenvolvimento**, pois não se atém apenas a uma determinada especificidade do desenvolvimento da criança, mas, sim, de todos os aspectos funcionais e do comportamento infantil e que podem nortear as investigações deste objeto de estudo e da complexidade das funções psíquicas.

Como aponta Martins (2015, p. 64): “À luz do método materialista dialético, Vigotski orientou suas investigações por um enfoque sistêmico das funções psíquicas. Para ele, conceber o psiquismo como *sistema* determinava revisões metodológicas radicais no âmbito da psicologia”. Esse pensamento levou o psicólogo soviético a

discutir uma metodologia de análise para seus estudos e pesquisas, principalmente, sobre as funções psíquicas.

No entanto, Vygotski (2018) traz alguns apontamentos importantes em sua definição quando ao considerar o método um estudo da unidade. Em primeiro lugar, ele enfatiza que **“não significa método multilateral”** (VYGOTSKI, 2018, p. 38). Nessa perspectiva, ele destaca que não é estudar dados peculiares do desenvolvimento da criança de forma isolada, um após o outro, sistematizando e buscando informações em outros campos da ciência. Como um segundo ponto, Vygotski (2018, p. 38 grifo do autor) afirma que **“o método da unidade não exclui a análise”**, pois não há ciência sem a análise de seu objeto, que, como um todo complexo, é decomposto em partes que o constituem, isto é, em unidades que caracterizam o todo, que não perdem suas peculiaridades. Como expõe o psicólogo soviético:

Não existe ciência alguma que possa seguir por um caminho sem recorrer à análise, à decomposição de um todo complexo em momentos distintos que o constituem e o formam. Por isso, quando se fala de método da unidade, novamente, não se deve supor um método que, por algum motivo, seja somatório, generalizante ou que exclui a possibilidade de um estudo analítico. (VYGOTSKI, 2018, p. 38).

O autor explica que, na análise, quando se decompõe em unidades o todo complexo, é preciso definir o que de fato é essa unidade; por conseguinte, Vygotski (2018, p. 40, grifo do autor) assegura que **“[...] a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo”**. Assim, a unidade possui todas as características fundamentais do todo, pois, mesmo decompondo-o, não perdem suas características.

Um exemplo dado por Vigotski é de uma unidade de molécula da água que contém em si todas as propriedades da água para explicitar o conceito de unidade. Nessa mesma direção, Duarte (2000) faz suas considerações sobre o método de análise do estudo das unidades, contribuindo para as afirmações já estabelecidas. Assim o autor postula:

Em substituição ao método da análise dos elementos, Vigotski propunha o emprego do método da análise das unidades. Entretanto, convém observar que a análise das unidades não substitui a compreensão da totalidade. A unidade, ainda que conserve as características essenciais da totalidade (a mercadoria contém as características essenciais do capitalismo), ela é objetivamente parte

de um todo e o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento. (DUARTE, 2000, p. 89).

Dessas acepções, pode-se ressaltar os estudos realizados por Martins (2015) sobre as investigações do método nas obras de Vigotski, o qual afirmou que o todo deveria ser segmentado em unidades. Nesse sentido, é preciso esclarecer que não é porque é segmentado em unidades que toda a análise vigotskiana é uma mera divisão de etapas e que o desenvolvimento da criança é limitado no tempo cronológico<sup>13</sup> ou em uma dada característica. Como afirma o autor:

A primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil – diferentemente de uma série de outros processos – é que ele possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem um fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. Digamos assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo. (VYGOTSKI, 2018, p. 18).

Ao relacionar-se o método do estudo por unidade com o desenvolvimento da criança, chega-se a um ponto fulcral da discussão em torno das análises pedológicas. Vygotski (2018, p. 41, grifo do autor) aponta: **“Durante muito tempo, predominou na pedologia a visão de que o desenvolvimento depende de duas fontes: a hereditariedade e o meio.** Ninguém discordará disso”. A afirmação que o autor realiza é fundamental para o entendimento do seu posicionamento e vai além desses dois elementos, mesmo não discordando da existência deles. Dessa forma, o autor explica com exemplos acerca do desenvolvimento da fala<sup>14</sup> da criança:

Qualquer aspecto do desenvolvimento da criança que focalizarmos se mostrará sempre dependente da hereditariedade e do meio. Isso significa que, para todas as questões relacionadas ao desenvolvimento, teríamos apenas uma resposta: depende da

---

<sup>13</sup> Nesse momento, importa elucidar o aspecto metodológico prescrito por Vigotski e, assim, uma atenção especial à periodização do desenvolvimento infantil será dispensada no item 3.1 desta pesquisa.

<sup>14</sup> Nesse momento, importa elucidar o aspecto metodológico prescrito por Vigotski e, assim, uma atenção especial aos aspectos da fala será dispensada no item 3.1 deste trabalho.

hereditariedade e do meio. Além disso, poderíamos dizer o que há mais do meio e menos da hereditariedade e, em outro caso, o que há mais de hereditariedade em menos do meio. E nada mais poderíamos descobrir que fosse muito frutífero com ajuda dessa análise. De que outra forma pode-se tratar a análise, o estudo, digamos, do desenvolvimento da fala? Dizemos assim: **a fala é um todo complexo que depende tanto do meio quanto da hereditariedade. Essa não é, contudo, uma característica diferenciada dela, mas algo que é próprio de todos os aspectos do desenvolvimento infantil.** Como devemos analisar o desenvolvimento da fala da criança? Antes de tudo, parece-me que devemos partir do fato de que nela existem momentos isolados que representam unidades e não elementos, ou seja, que representam momentos que conservam, mesmo que de forma primária, características próprias da fala, assim como uma celulazinha conserva, de forma primária, características próprias do organismo como um todo. (VYGOTSKI, 2018, p. 43, grifo do autor).

Vygotski não desconsidera estes dois fatores - hereditariedade e meio - mas chama atenção para que a análise não transcorra apenas por esses dois elementos isolados, pois somente os dois não contêm as características fundamentais do todo e não formam uma **unidade do desenvolvimento**.

As afirmações de Vygotski reorganizam o modo de análise do estudo por unidades, principalmente ao exemplificar o desenvolvimento da fala da criança. Dessa forma, retoma a máxima do materialismo histórico-dialético de examinar o objeto pela sua essência e pela realidade subjetiva do ser social, reconhecendo a estrutura e a dinâmica de suas investigações. Nesse seguimento, o autor consegue mostrar, por um exemplo concreto, a **unidade da fala humana**:

[...] **o que diferencia o som da fala humana de outros sons existentes na natureza?** A diferença entre o som da fala humana e os sons da natureza é que, em sua essência, os sons com a ajuda dos quais transmitimos um determinado sentido são uma unidade da fala e não um mero som, mas **um som significativo**. [...]. Os sons da fala humana se diferenciam porque servem para a transmissão de um determinado sentido. Por isso, a investigação contemporânea compreendeu que a unidade da fala não é simplesmente um som, mas **um som significativo**. (VYGOTSKI, 2018, p. 44, grifos do autor)

Vygotski (2018), ao esclarecer de modo teórico e concreto a primeira especificidade do método de investigação pedológico, **que foi a decomposição em unidades**, revela a segunda especificidade: que o método pedológico é **clínico**. O que se entende por clínico? Na medicina, antes de tudo, predominava o estudo sintomatológico. Com o desenvolvimento de método clínico, configurou-se um novo olhar aos sintomas. Como exemplifica o psicólogo,

[...] o predomínio da medicina clínica, que substituiu a sintomatológica, se mostra pelo fato de que começaram a estudar não as manifestações externas, mas os processos que levam ao surgimento dos sintomas. Começaram a estudar os processos subjacentes aos sintomas. Assim, ficou claro que os doentes com os mesmos sintomas poderiam ter diferentes processos e os com processos semelhantes poderiam ter diferentes sintomas. Ou seja, evidenciou-se a possibilidade de passar das manifestações externas ao estudo de processos que subjazem a elas e determinam o seu surgimento e a sua presença. (VYGOTSKI, 2018, p. 49).

Nessa perspectiva, as investigações do método pedológico seguiram as proposições clínicas. Assim, Vygotski (2018) reitera

**[...] as manifestações observadas no desenvolvimento infantil apenas como características por trás das quais tenta identificar como transcorreu ou como ocorreu o próprio processo de desenvolvimento que levou ao surgimento desses sintomas.** (VYGOTSKI, 2018, p. 50, grifo do autor).

Com base nessa premissa, o autor considera o estudo dos processos de desenvolvimento da criança e não apenas os sintomas. Para a abordagem dessa segunda especificidade, Vygotski (2018) ressalta como exemplificação a diferença entre o desenvolvimento cronológico de nascimento e o desenvolvimento mental. Para isso, ele traz o exemplo das crianças prodígios, que, tendo um nível de desenvolvimento matemático como o de um adulto, continuam com as propriedades características de sua idade cronológica, mas experienciada de forma mais criativa e rica de significados. Assim, ele conclui que

**[...] a pedologia não estuda sempre sintomas por si sós, mas, utilizando os estudos dos mesmos, tenta chegar aos processos de desenvolvimento subjacentes àqueles sintomas.** [...]. Assim, o método da pedologia pode e deve ser denominado de método clínico, ou seja, método que caminha das manifestações específicas dos processos de desenvolvimento para o estudo dos próprios processos de desenvolvimento, de sua essência, de sua natureza. (VYGOTSKI, 2018, p. 52, grifo do autor).

A formação e o desenvolvimento da criança podem ter características, elementos e unidades que com o estudo dos processos podem ou não revelar sintomas em determinadas idades. Por isso, Vygotski afirma que *o método é clínico* e que os estudos dos próprios processos de desenvolvimento são fundamentais para o entendimento de algo complexo como o psiquismo humano.

Em se tratando da terceira e última especificidade do método pedológico, Vygotski (2018, p. 53, grifo do autor) define que “[...] é o que poderia ser denominado

de **caráter genético comparativo**". O que o autor apresenta é a análise do objeto ou do desenvolvimento não desde a sua forma embrionária, mas dividida em cortes etários, comparando os caminhos de seu próprio desenvolvimento, de um ponto a outro. Nessa acepção, o caráter genético comparativo no método da pedologia confere o processo de desenvolvimento da própria criança em etapas etárias. Conforme Vygotski (2018, p. 54, grifo do autor): "[...] **comparo o quadro de desenvolvimento em diferentes etapas etárias. Essa comparação é o método principal com a ajuda do qual podemos obter o nosso conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil**". O autor segue sua explicação, orientando que a comparação de crianças diferentes existe; no entanto, é uma outra metodologia, que no método pedológico, como a comparação é realizada com a própria criança, o caminho percorrido no desenvolvimento é seu em recortes comparativos de diferentes etapas etárias.

Ainda dentre essas especificidades do método pedológico, Vygotski discute duas situações em torno das análises da hereditariedade e do meio, reestabelecendo relações desses elementos com as construções históricas, culturais do homem. Como aponta o autor:

É provável que vocês já saibam que o desenvolvimento da criança pode ser iminentemente determinado pela hereditariedade e pelo meio. Isso é bastante claro e não exige comprovação. Todavia, o que apresenta um grande interesse é esclarecer **o que a pedologia estuda em relação à hereditariedade e ao meio e como o faz.** (VYGOTSKI, 2018, p. 57, grifo do autor)

Nessa lógica, o autor enfatiza sobre o papel da hereditariedade e do meio no desenvolvimento humano, mas diferentemente das concepções de hereditariedade da biologia geral e da genética. Na pedologia não se analisa esses dois elementos pelas características físicas dos indivíduos, como, por exemplo, a cor do cabelo, da pele ou dos olhos para verificar o seu desenvolvimento.

O enfoque direcionado pela Teoria Histórico-Cultural para as questões da hereditariedade e do meio<sup>15</sup> estão nas características complexas que surgem e modificam-se no percurso do desenvolvimento e que são de origem híbridas. Em função disso, Vygotski propõe pensar os fenômenos psicológicos, necessariamente

---

<sup>15</sup> Breve esclarecimento sobre hereditariedade e o meio conforme as análises do método pedológico. Este assunto não será aprofundado nesta pesquisa. Consultar a obra *Sete aulas de L. S. Vygotski sobre os fundamentos da pedologia* (VYGOTSKI, 2018).

por meio de uma metodologia científica, histórica e dialética, que, pelo desenvolvimento das funções psíquicas, mostram os processos de ensino, de aprendizagem, as mediações realizadas com o outro e apropriadas pela criança ao longo do seu processo de desenvolvimento, assim como de toda a transformação do ser social.

A compreensão do desenvolvimento do psiquismo do homem é marcada pelo desenvolvimento social e cultural da humanidade, mas que se fundamenta em uma teoria e metodologia específica, como a que foi descrita nestas últimas subseções. Diante de todas essas considerações, retomam-se às discussões em torno das funções psicológicas elementares e superiores.

#### 2.4 O PSIQUISMO COMO SISTEMA INTERFUNCIONAL: AS FUNÇÕES PSÍQUICAS ELEMENTARES E SUPERIORES

A transformação do psiquismo humano é permeada pelo desenvolvimento das funções psíquicas, que estão intrinsecamente ligadas ao princípio das mediações realizadas no contexto em que o indivíduo está inserido, ou seja, fazem parte do mundo real, em princípio, de forma concreta, para, depois, tornarem-se parte do psiquismo e das formas superiores de comportamento.

A esse respeito, Vigotski (1991), ao analisar o sistema funcional psicológico do homem, priorizou uma investigação sistêmica das funções psíquicas, as quais não se decompõem em partes isoladas. O autor explicita a importância de compreender-se a articulação interfuncional de reestruturação das funções psíquicas elementares e superiores. Ao retratá-las desde a sua gênese, ele afirma:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. (VYGOTSKI, 1991, p. 34).

Nessa perspectiva, para compreender o desenvolvimento infantil e as funções psíquicas elementares e superiores, as quais são essenciais para a formação da

psique do indivíduo, Luria (1979a; 2015) destaca alguns conceitos concernentes ao termo “*função*”. De acordo com o autor:

O conceito de ‘função’ tem em biologia dois significados inteiramente diversos. *Strictu sensu*, entende-se por ‘função’ a *direção de determinado tecido*. [...]. Mas o conceito de ‘função’ tem um outro significado mais amplo. Ele pode designar a *atividade de adaptação de todo um organismo*. [...]. Compreende-se perfeitamente que nesse segundo significado mais amplo, a função se constitui numa *complexa atividade, exercida pelo trabalho conjunto de todo um sistema de órgãos*, cada um dos quais integra esse ‘*sistema funcional*’ (termo de P. K. Anokhin) *em seus próprios papéis*, assegurando esse ou aquele aspecto desse sistema funcional. (LURIA, 1979a, p. 89, grifos do autor).

Martins (2015) enfatiza os estudos da *Troika* em relação ao termo “função” e ao conceito de sistema funcional:

Nessa direção, Luria (1979a) considerou que se a complexidade funcional se aplica à materialidade biológica, é com maior precaução e delicadeza que se devam tratar as *funções psicológicas*, especialmente as ‘superiores’, afirmando a total impossibilidade de tomá-las como produtos do cérebro ou como manifestações de *atos biológicos convertidos em fenômenos psíquicos*. Portanto, as considerações tecidas destacam a impropriedade de quaisquer vinculações entre a adoção do termo função na psicologia histórico-cultural e o significado biológico do termo, inadequação que se verifica pela própria concepção social de homem afirmada por essa teoria. Contudo, Luria também alertou que o reconhecimento do psiquismo como unidade material e ideal, dado pressuposto também por Vigotski (1995) e Leontiev (1978a), exige o reconhecimento das relações que deveras existem entre os complexos sistemas funcionais cerebrais e os comportamentos complexos. (MARTINS, 2015, p. 61, grifos do autor).

No que se refere mais especificamente aos processos psíquicos elementares, estes são compreendidos como formas naturais, ou, ainda, inferiores; que estão presentes no psiquismo do homem e que se incluem nas formas superiores pelas mediações simbólicas das relações sociais e culturais construídas historicamente pelo homem ao longo de todo o desenvolvimento, desde o seu nascimento até a sua morte. Ou, ainda, como enfatiza Martins (2015):

Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*. (MARTINS, 2015, p. 43, grifo do autor).

Sobre esse vínculo entre funções psíquicas elementares e superiores, consideram-se os seguintes apontamentos de Vygotski (2012a):

O vínculo entre as etapas é o mesmo que se dá ao longo de todo o desenvolvimento. As formas inferiores não se aniquilam, mas se incluem na superior e continuam existindo nela como instância superior. [...]. Uma missão indiscutível da ciência é compreender aquilo de comum que unifica as formas superiores e inferiores, já que nas inferiores se tem o germe das superiores. Mas reduzir precisamente a um comum denominador as formas superiores e as mais primitivas do comportamento é um profundo erro se levar a investigar, única e inadequadamente, as primitivas. (VYGOTSKI, 2012a, p.129-130, tradução nossa).

Nessa explanação, o autor configura a importância dos estudos em torno das funções psíquicas superiores, na medida em que o indivíduo estabelece laços sociais, contato com instrumentos que o instigam e conferem significado a sua conduta com a internalização dos signos. Dessa forma, são desenvolvidas novas conexões cerebrais, pois as relações do sistema interfuncional com os comportamentos complexos mediados por instrumentos e signos estabelecem as transformações das funções psíquicas.

Dado o exposto, é necessário configurar que a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento da criança não como uma somatória de ações mecânicas, mas resultado de um processo histórico e social constituído nas relações de trabalho que impulsiona e promove o desenvolvimento.

Em cada momento histórico, o indivíduo desenvolve suas estruturas psíquicas, a consciência, o pensamento e a linguagem, as quais perpassam pela apropriação dos signos. Como abordam Dangió e Martins (2018, p. 23): “O signo linguístico, especialmente na significação trazida pelo significado, une pensamento e linguagem, transformando-se em fator irrefutável de qualificação de nossas funções psíquicas”. Esse entendimento define que a linguagem é um sistema de signos que, expressos oralmente, agem diretamente no psiquismo, nas funções intelectuais como instrumento do pensamento.

Os processos psicológicos superiores, tais como imaginação, memória lógica, atenção voluntária, pensamento, linguagem, são inseparáveis das condições sociais e culturais do indivíduo. Por isso, a intencionalidade e a intervenção do adulto, no crescimento e no aprendizado das crianças, são fundamentais para a ampliação das funções psíquicas superiores. Conforme Vigotsky e Luria (1996), a integração do

adulto e da criança no ambiente sociocultural determinam transformações. Para os autores:

Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam. Todo o comportamento da criança passa a ser reconstruído: a criança desenvolve o hábito de refrear a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação. Essa inibição das funções primitivas e o desenvolvimento de formas complexas de adaptação é que constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas. (VIGOTSKY; LURIA, 1996, p. 180).

Essa citação deixa explícita que os processos de mudança das funções psíquicas elementares às superiores nas crianças são motivados pelos momentos de interação social com o adulto, conforme o ambiente sócio-histórico, cultural e os estímulos exteriores propostos, os quais remodelam o comportamento e controlam as relações, harmonizando condutas iniciais por modos mais complexos.

Como retrata Prestes (2010), Vigotski preocupou-se em idealizar uma nova postura para a psicologia e em estudar o desenvolvimento dos processos mentais do homem no contexto das relações culturais. Segundo a autora:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psique humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psique podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que era ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem. (PRESTES, 2010, p. 36).

As atividades socioculturais que, ao longo da vida possuem uma intencionalidade mediadora, fortalecem o aprendizado das crianças e são fundamentais para a ampliação das funções psicológicas superiores. Nas afirmações

de Vygotsky e Luria (1996), a relação do adulto com a criança dá origem para tais transformações.

Pode-se compreender, com base nesses pressupostos, que os processos de transformação das funções psíquicas elementares para as superiores estão atrelados aos momentos de interação das crianças com o adulto, com os instrumentos e os signos, fortalecidos pelo contexto sociocultural, fatores que mudam o comportamento e as relações sociais.

Considerando tanto os instrumentos quanto os signos como mediadores do desenvolvimento psíquico, as funções psíquicas superiores, no decorrer da vida do homem, passam por transformações, sejam elas desenvolvidas em atividades coletivas, ou em atividades individuais. Nesse sentido, o processo de aprendizagem garante o desenvolvimento. Como aponta Vigotski:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2012, p.114).

Assim, configura-se o processo de desenvolvimento cultural da criança, constituído pelas relações sociais, pela situação objetiva e externa, ou seja, intersíquica, e pelas transformações internas das funções psíquicas superiores na conduta do indivíduo, ou seja, intrapsíquica. Tais mudanças são mediadas por instrumentos e signos nessa relação entre os homens.

Nessa perspectiva, é fundamental que os educadores conheçam os princípios da Teoria Histórico-Cultural para compreenderem a importância da intencionalidade de suas mediações pedagógicas como instrumento de promoção das funções psíquicas superiores, já que o desenvolvimento delas ocorre tanto de forma coletiva, como nos processos individuais, possibilitando comportamentos e estruturas intelectuais fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Os estudos de Martins (2015) vêm ao encontro dos nossos anseios, quando faz as seguintes considerações:

[...] a principal peculiaridade das 'estruturas superiores' radica na mediação dos signos, fundamentalmente, já que possibilita ao homem o autodomínio da conduta e, com ele, a direção eletiva de suas respostas. Destarte, a mediação do signo 'destrói' a totalidade dinâmica primitiva, mas, ao mesmo tempo, 'conserva', sob nova forma, o nexos situação-resposta. Se na base das 'estruturas primitivas' existe

uma relação imediata entre o ser e a situação, isto é, uma fusão entre ambos, graças às 'estruturas culturalmente formadas' o homem rompe os grilhões naturais e coloca sob seu poder não apenas a situação, mas, sobretudo, o seu próprio comportamento. (MARTINS, 2015, p. 73).

As exposições de Martins (2015) sobre o desenvolvimento do psiquismo estão amparadas nas afirmações de Vigotski a respeito das funções superiores, as quais são entrelaçadas ao conceito de mediação. Estas são realizadas dentro do contexto histórico e social em que a criança está inserida e fazem parte da realidade psíquica.

É importante considerar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está intrinsecamente ligado à zona de desenvolvimento próximo (ZDP) e a zona de desenvolvimento real (ZDR), pois é no movimento da relação entre o ensino e a aprendizagem que essas funções se transformam e se organizam na consciência. São, nas mediações dos adultos com a criança, por meio do uso dos instrumentos e dos signos, que se estabelecem as relações culturais.

Nessa concepção, os estudos de Vygotski (2012b) referem-se às explicações das zonas de desenvolvimento, principalmente quando a criança é submetida a tarefas que realiza com autonomia, ou quando tem o auxílio na resolução de problemas mediado por outrem. De acordo com Vygotski:

Explicaremos, mediante um exemplo, como se determina a zona de desenvolvimento próximo. Supomos que temos duas crianças - de oito anos - e possuem um desenvolvimento intelectual idêntico. Isso significa que ambas podem resolver por si mesmas tarefas que, por sua dificuldade, correspondem ao padrão dos oito anos. Determinamos, desse modo, o nível real de seu desenvolvimento intelectual. Continuamos investigando: com ajuda de procedimentos especiais, verificamos que apenas uma das crianças é capaz de resolver tarefas que perpassam os limites marcados pelo padrão dos oito anos. Ensinamos a elas como resolver o problema, e observamos se podem recorrer à imitação para encontrar a solução. Ou começamos a resolver nós mesmos e deixamos as crianças terminarem. Outra variante é propor-lhes tarefas que ultrapassem os limites da idade intelectual em colaboração com outra criança mais desenvolvida, ou, finalmente, explicamos-lhes os princípios da solução do problema, e fazemos perguntas orientadoras, fracionando as tarefas em partes, etc. Dito isso brevemente, propomos à criança que resolva de outra forma, em colaboração, as tarefas que sobrepõem os limites de sua idade mental. Dessa forma, determinamos a extensão da possibilidade de colaboração intelectual para cada criança e o quanto ela excede o quadro de sua idade mental. (VYGOTSKI, 2012b, p. 269, tradução nossa)

As elucidações de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento próximo ou imediato e a zona de desenvolvimento atual ou real, com o exemplo citado, fortalece

a compreensão do desenvolvimento intelectual da criança, principalmente quando, em um contexto escolar, é mediada pelo professor para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e na orientação de tarefas. Essas relações são elucidadas por Vigotski (2001) quando ele assegura que:

Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. [...] a disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 334).

De fato, quando se pensa no desenvolvimento da criança, logo a relação com a escola é idealizada, porém seu aprendizado inicia antes da sua entrada nesse ambiente, pois trata-se de um ser social e cultural, que, ao se relacionar com o adulto, se mantém em constante transformação psíquica (VIGOTSKI, 2001).

Quando se postula que a educação é mediadora na formação intelectual da criança, afirma-se que, no momento que ela se encontra na zona de desenvolvimento próximo, o melhor ensino a faz avançar para a zona de desenvolvimento real. Venguer (1976) assim analisa como o ensino é promotor do desenvolvimento psíquico:

O papel fundamental do ensino no desenvolvimento psíquico se manifesta no início em que a criança, assimila novas ações e aprende a realizá-las com a ajuda e a direção do adulto para, mais tarde, os realizar de forma independente. A diferença existente entre o que a criança pode fazer conjuntamente com o adulto – mediante demonstrações pelo adulto -, e o que é acessível a criança em sua atividade autônoma, se chama *zona de desenvolvimento próximo da criança*. A magnitude da zona de desenvolvimento próximo é um índice importante da *capacidade de aprendizagem* da criança, da “reserva” de desenvolvimento, que possui neste momento (VENGUER, 1976, p. 64, grifos do autor).

Na sequência, Venguer (1976) diz que, a cada nova aprendizagem na zona de desenvolvimento próxima, a criança cria simultaneamente nova zona próxima que resultará na aprendizagem posterior, desde que isso ocorra em um ensino organizado. No entanto, o autor é enfático ao afirmar que, em caso de diferentes conhecimentos e informações desordenadas, isso influenciará negativamente no desenvolvimento da criança de maneira que a “esgotam”. Segundo Venguer (1976, p. 65),

[...] o ensino pode determinar a direção do desenvolvimento dos processos psíquicos, adiantando-se a ele e abrindo-lhe caminho, e pode conduzir à formação de determinadas qualidades psíquicas e à reestruturação das qualidades que se haviam formado anteriormente.

A organização do ensino permite que as ações que a criança faz com o auxílio do outro, ou quando mediada pelo outro, possibilite a ela realizar sozinha. Isso mantém um ciclo em que o aprendizado e as zonas de desenvolvimento se alteram e se renovam mediante novas mediações. Nessa visão histórico-cultural, o homem nunca está totalmente pronto e acabado para o conhecimento.

Assim, é possível compreender o propósito de criar condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e das zonas de desenvolvimento próximo e real desde a primeira infância, como foi a preocupação de Vigotski (2012, p. 22) em “[...] criar um novo modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos”. Desse modo, é possível afirmar que as funções psíquicas humanas, de caráter mediatizado, não são determinadas por leis biológicas, mas por leis históricas e sociais.

Por essa razão, pensando no desenvolvimento psíquico da criança, o processo de apropriação da linguagem está intimamente ligado ao pensamento e à formação da consciência humana. Nesse sentido, busca-se explicitar essas relações na formação do homem como um ser social, humanizado e em condições de apreender os conceitos científicos construídos e herdados pela humanidade.

O desenvolvimento do psiquismo humano é um dos pontos centrais da Teoria Histórico-Cultural a serem explorados nesta pesquisa. Diante disso, no próximo subitem, buscaram-se, nas obras de Vigotski, Luria e Leontiev, fundamentos para discorrer sobre alguns conceitos que abarcam o pensamento e a linguagem para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças em período de escolarização.

## 2.5 O PAPEL DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA

Leontiev (2004, p. 75) inicia suas considerações sobre as condições para o aparecimento da consciência analisando-as como “uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico”. Assim, indaga-se: Quais foram os fatores que levaram a essas condições e quais funções superiores estão entrelaçadas ao desenvolvimento psíquico?

Inicialmente, busca-se o entendimento na análise dos escritos deixados, por Marx e Engels (2002), sobre as relações históricas da consciência humana. De acordo com os autores,

[...] devemos lembrar a existência de uma primeira premissa de toda a História, ou seja, a premissa de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer História. Para viver é preciso, sobretudo, comer, beber, vestir-se, ter uma habitação etc. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção de meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material [...]. (MARX; ENGELS, 2002, p. 35).

Considerando o exposto e partindo da reflexão do modo de vida do homem primitivo, que, em função de suas necessidades da vida material, precisou desenvolver o seu pensar, a sua comunicação – logo, novas técnicas e instrumentos –, uma forma de trabalho e de relações histórico-sociais foi estabelecida.

O fato é que o processo de hominização<sup>16</sup> perpassa pelo aparecimento do trabalho e da sociedade e vai além na Teoria Histórico-Cultural, quando seus autores relacionam o homem com um todo. Desse modo, é em sua totalidade que se compreende as suas transformações com a realidade material existente. Como aborda Martins (2015, p. 28):

Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência. A consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social.

A produção da vida material humana está, intrinsecamente, ligada ao desenvolvimento do psiquismo, como uma condição do desenvolvimento filogenético e ontogenético do homem e como imagem subjetiva de sua realidade. Tais condições implicam desde o nascimento do bebê na inserção social e comunicativa com o outro.

Como assegura um dos colaboradores da Teoria Histórico-Cultural:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes, - 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por

---

<sup>16</sup> Caracteriza-se pelo processo de evolução biológica que resultou a espécie humana, modificando a estrutura física e psíquica do homem (LEONTIEV, 2004).

meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (LURIA, 1979a, p. 73, grifo do autor).

Luria (1979a) explicita anteriormente a essa passagem sobre os limites da conduta animal, o qual é, em primeiro lugar, conduzido a um comportamento individual, mesmo os mais complexos, pela sua conexão aos agentes biológicos ou necessidades básicas de sobrevivência; em segundo, pelos estímulos imediatos ou anteriores de sua experiência; e, por último, por alicerces hereditários de sua própria espécie nos comportamentos instintivos.

Sobre a transformação desses comportamentos nos indivíduos, do homem primitivo ao homem moderno, Tuleski (2008, p.133) expõe:

As diferenças de comportamento, do homem primitivo e do homem moderno, só podem ser compreendidas a partir da história dos signos, desenvolvidos sob pressão de necessidades coletivas, com o objetivo de controlar o comportamento individual e social. A comprovação desta tese constitui a revolução na compreensão da psicologia humana, pois demonstra que, do homem primitivo ao homem moderno, não existem alterações biológicas significativas que justifiquem a discrepância comportamental, enquanto as diferenças marcantes estão na organização social, nas relações entre os homens e nos instrumentos que medeiam tais relações.

Assim sendo, a diferença primordial entre os animais e os homens reside no fato de que o homem, em seu processo de transformação e manutenção da sua própria espécie, desenvolveu formas de comunicação para sua sobrevivência, ou seja, aprimorou a linguagem especificamente humana. É por isso que, por mais que os animais mantenham certas situações de interação, eles são incapazes de assimilar experiências materiais, intelectuais e históricas construídas por outras gerações.

Desse modo, o homem se distingue dos animais, fundamentalmente, pelo desenvolvimento de sua atividade consciente, que transcorreu pelo uso e pela assimilação dos instrumentos e signos, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, o homem, ao elaborar um novo recurso auxiliar em sua vida precisou, antes, criá-lo em seu pensamento, diferentemente de uma abelha em que já é nato o seu agir para a construção da colmeia. Nesse aspecto, Marx (1985) faz a célebre comparação entre o trabalho humano e a atividade animal na natureza:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. [...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um

arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste já existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (MARX, 1985, p. 149-150).

A atividade humana é orientada pela necessidade do homem no ambiente em que vive e nas relações que estabelece com a natureza e com o outro. Dada a clareza desse processo, e como já observado, ao se comunicar o homem precisou aperfeiçoar seu pensamento e sua linguagem.

Tais afirmações implicam diretamente a formação de professores, não só de alfabetizadores, mas, principalmente, de profissionais que atuam na Educação Infantil, visto que a linguagem oral é um processo que acontece desde os primeiros contatos do bebê com o mundo externo. Assim, mesmo que de forma breve, o conceito de periodização atrela-se aos estudos do desenvolvimento da psique infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Isso significa que, nessa abordagem teórica, o desenvolvimento do ser social está atrelado a um processo de periodização e à apropriação dos signos culturais construídos historicamente pela mediação com outros indivíduos. O homem, nesse processo de desenvolvimento, humanizou-se. Como aponta Martins (2015, p. 271),

[...] o patrimônio material e ideal coloca-se como produto da ação humana dado à apropriação, por outro e ao mesmo tempo, representa condição imprescindível ao processo de transformação de um ser hominizado - que dispõe de certas propriedades naturais filogeneticamente formadas em um ser humanizado. Isto é, que se transforma por apropriação da cultura. É no bojo desse processo que o próprio o homem se institui e, conseqüentemente, todas as suas propriedades resultam formadas na base do metabolismo que o liga às condições objetivas de existência. Entre tais propriedades, destacamos a própria qualidade de seu psiquismo como produto histórico-socialmente construído.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural e psíquico da criança não está limitado às leis da natureza ou fixo à sua idade cronológica, mas, sim, em uma concepção histórica, material das condições subjetivas da sociedade e das relações sociais entre os homens. Dessa forma, explicitar o desenvolvimento humano é, antes de tudo, como afirma Pasqualini (2009, p. 32), esclarecer que:

A Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin alguns de seus principais representantes, nega a possibilidade de se analisar o desenvolvimento psicológico infantil como um processo meramente natural, caracterizado por fases ou estágios que

se sucederem em uma ordem fixa e universal. Essa negação, contudo, não levou essa vertente da psicologia a abandonar ou secundarizar o problema da periodização do desenvolvimento.

A partir dessa reflexão, o lugar e a posição que ocupa a criança na sociedade e no momento histórico mudam. Para Leontiev (2012, p. 59), “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humana se alteram”. Já que o modo de produção vigente organiza direta e indiretamente a sociedade e o âmbito escolar, mais cedo as crianças entram nos centros de Educação Infantil e estabelecem, além das relações socioculturais desse contexto, a mediação com profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica. Tal fato justifica a compreensão dos processos de desenvolvimento do psiquismo humano.

Por meio dessa reflexão e dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é preciso redimensionar as análises do desenvolvimento infantil para a linguagem, que, desde os primeiros contatos da criança com o outro e da sua trajetória de desenvolvimento, irão fazer com que a significação do processo de escrita seja compreendida por ela e, conseqüentemente, perceptível sua tomada de consciência.

As mudanças que a linguagem provoca no desenvolvimento do psiquismo e na consciência do homem são importantes, pois, para Luria (1979a, p.73), “[...] por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade”. Assim, configura-se a consciência humana com o aprimoramento da linguagem oral e escrita nos indivíduos por meio das relações sócio-históricas e de mediação no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa acepção, Vigotski (2001) assinala:

A consciência se desenvolve como um todo, modificando em cada nova etapa sua estrutura interna e a relação entre as partes, e não como a soma das mudanças parciais que se produzem no desenvolvimento de cada função isolada. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário. (VIGOTSKI, 2001, p. 209).

Luria e Yudovich (1987, p. 7) apresentam os princípios que configuram a psicologia soviética nessa abordagem, ao afirmarem que “[...] não se deu importância, em psicologia, ao papel que a linguagem representa na formação dos processos mentais [...]”. Essa fala justifica a preocupação com o processo de aquisição da linguagem escrita, base para delinear novas reflexões na produção desta pesquisa. Como relatam os autores:

A psicologia soviética rejeitou completamente estas **concepções ultra simplificadas e a-científicas**. Podem-se resumir em **três proposições fundamentais os pré-requisitos teóricos para um enfoque científico do desenvolvimento da atividade mental complexa** e as concepções em que se baseia a psicologia soviética. (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 9, grifos nossos).

As três proposições destacadas por Luria e Yudovich orientam as respectivas análises. A primeira considera certas formas de atividade reflexa, sem desprezar todas as formas complexas da vida mental e de suas análises concretas, com um novo enfoque na inter-relação entre os organismos e o meio. Esse é o norte para a busca de uma ciência da psicologia, tal como almejou Vigotski.

Na segunda proposição, a psicologia soviética introduz a função do desenvolvimento no estudo da formação dos processos mentais; desse modo, ela compreende que cada etapa concreta do desenvolvimento possui formas particulares da atividade, que se confrontam com outras e estabelecem o desenrolar de novas ações na formação psíquica humana. Para Luria e Yudovich (1987),

[...] em cada etapa concreta do desenvolvimento, formas particulares de atividade confrontam o organismo com novos problemas e novas exigências que requerem o desenvolvimento de novas formas de ação reflexa, é o que poderemos assegurar o desenvolvimento da investigação científica sobre as leis básicas que governam a formação de aspectos complexos da atividade mental humana. (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 10).

A terceira proposta estuda a atividade mental da criança como consequência de certas situações sociais determinadas em sua vida e mediadas pela comunicação direta com os adultos. É decisiva, para a Teoria Histórico-Cultural, essa última análise, assim como para nosso estudo, pois é a partir dessas condições e relações que o desenvolvimento humano se difere do animal. Nesse sentido, considera-se a citação a seguir de extrema importância para estas análises:

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do 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 este 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 da atividade mental infantil, não será possível compreender, nem**

**explicar, a causa de nenhum fato da psicologia da criança.**  
(LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 11, grifos nossos).

Em virtude das considerações expressas pelos psicólogos soviéticos e a relação direta com as contribuições de Vigotski e Leontiev, o estudo da linguagem, dos processos de mediação dos instrumentos e dos signos, na efetivação do processo de consciência humana, está intrinsecamente ligado à aquisição de um sistema linguístico, em outras palavras, na aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem oral, da escrita e da leitura de uma língua e em toda sua organização nos processos mentais infantis. Assim, Vigotski (2001) colabora com os estudos de Luria e Yudovich quando aponta:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. (VIGOTSKI, 2001, p. 336).

Nessa acepção, para a aprendizagem de um código linguístico, principalmente na apropriação da escrita, é necessária a mediação do professor por meio dos conteúdos científicos. No caso da alfabetização, o domínio desse código prepara o caminho para a tomada de consciência pela criança sobre o significado do signo, da palavra.

Em acordo com esse posicionamento, Luria (1979b) destaca que o entendimento da significação das palavras é um dos meios para o domínio da consciência e explica que:

É por isso mesmo que a Psicologia afirma que o homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa do desenvolvimento, baseando-se em significados da palavra estruturalmente diferentes e numa estrutura do conceito diferente pelos mecanismos psicológicos que apresenta. Essa tese foi lançada em seu tempo por Vigotsky, que foi o primeiro a sugerir uma profunda relação entre a estrutura do significado da palavra (conceito) e a estrutura da consciência, formulando a tese da *estrutura semântica e sistêmica da consciência*, por outras palavras, a tese segundo a qual, nas etapas sucessivas do desenvolvimento, a consciência do homem é realizada por conceitos que têm estrutura semântica (direto-figurada ou lógico-verbal) e por uma correlação diferente de processos psíquicos (percepções, memorizações, pensamento verbal abstrato),

correlação essa que muda nas diferentes etapas de desenvolvimento intelectual da criança. (LURIA, 1979b, p. 38, grifo do autor).

Com base no entendimento de uma língua, da sua apropriação e do aprimoramento do desenvolvimento psíquico, principalmente da linguagem e do pensamento, o homem cria as condições que favoreceram a amplitude de sua consciência e de sua realidade.

É evidente, para Leontiev (2004, p. 75), que a consciência é o “[...] reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito [...]”. Desse modo, a consciência faz o homem distinguir o mundo das sensações internas pelas observações reais de si e de sua realidade. Uma dessas necessidades observadas e reais foi a comunicação entre os indivíduos – voltamos, assim, na linguagem.

Marx e Engels (2002) sustentam a importância da linguagem no processo de consciência humana e afirmam:

A linguagem é tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só existe para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência de contatos com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim. [...]. A consciência é, pois desde o começo, um produto social e continuará a sê-lo enquanto existirem homens. (MARX; ENGELS, 2002, p. 38).

Não se pode considerar a consciência apenas como uma ação da vivência interna e individual do ser humano, e que permanece ali, sem incorrências, mas, sim, compreendê-la como uma intensa ação entre os indivíduos, entrelaçada pelo trabalho humano.

Os produtos sociais estabeleceram-se no “[...] desenvolvimento histórico da consciência humana” (VIGOTSKI 2001, p. 395) e aqui se estabelece o desenvolvimento intelectual do homem como fruto de sua materialidade, de sua necessidade em produzir uma relação mediada com o outro. Dessa forma, toda a transformação do homem provoca uma mudança em si, na natureza e na sociedade; é um marco no processo histórico de hominização, pois, como espécie, é produto do desenvolvimento histórico, determinado pelas relações de produção à classe que pertence. É no trabalho humano, na prática humana da transformação da natureza que os homens criam culturas, técnicas, instrumentos, signos, desenvolvendo suas funções psíquicas e a sua personalidade.

Neste estudo, compreende-se que a mediação realizada pelo processo educativo escolar tem o importante papel de promover o desenvolvimento do psiquismo da criança. Contudo, como promover tal desenvolvimento? Se o trabalho do professor é desenvolver a capacidade de pensar da criança em diferentes campos, é preciso conhecer quais instrumentos podem ajudá-lo a cumprir com essa tarefa. Esse será o tema da próxima seção.

### 3 O PROCESSO DE ESCRITA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: INSTRUMENTOS E SIGNOS COMO MEDIADORES NA TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

*Nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais do 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. Neste 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, 2001, p. 312).

Como visto anteriormente, no desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski aponta a transformação das funções psíquicas elementares e superiores, pela mediação do homem com o homem e do homem com a natureza; por signos e instrumentos, em um processo histórico, cultural e social, em todo o seu desenvolvimento filogenético e ontogenético.

Em torno dos estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas, como o pensamento e a linguagem, tem-se um fator importante a ser analisado nesta pesquisa: **o entendimento das relações sociais e culturais do homem mediados pela palavra; de outro modo, o desenvolvimento cultural e psíquico da criança.**

Nesse sentido, a fala é uma atividade simbólica especialmente humana. Segundo Vygotsky e Luria (2007, p. 21, tradução nossa), “[...] a atividade simbólica começa a desempenhar um papel organizacional específico, penetrando no processo de uso de instrumentos e promovendo o surgimento de formas basicamente novas de comportamento”. Dessa forma, o desenvolvimento cultural da criança acontece na assimilação de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade mediados na relação com o outro por internalização de signos e uso de instrumentos.

Assim, compreender essas relações no desenvolvimento infantil conduz ao entendimento do processo de apropriação da linguagem escrita nas crianças, com ênfase nas contribuições para a reflexão pedagógica, principalmente no período em que ocorrem ações de alfabetização no contexto escolar. Com base nessas afirmações, a partir da transformação das funções psíquicas superiores, como o

pensamento e a linguagem, há uma mudança radical no comportamento da criança, nas relações sociais e culturais que realiza com os seus pares e no desenvolvimento intelectual. Conforme Vygotsky e Luria (2007):

A partir do momento que, com a ajuda da linguagem, a criança começa a dominar seu próprio comportamento e imediatamente assume a situação, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relacionamento com o ambiente. Assistimos, aqui, ao nascimento das formas de comportamento especificamente humanas que, ao romperem com as formas animais de conduta, irão posteriormente criar o intelecto para constituir a continuação da base do trabalho, que é a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 22, tradução nossa).

Dessa maneira, para acompanhar esse raciocínio, buscou-se, nas obras da *Troika* e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, as considerações sobre a apropriação da linguagem simbólica oral e escrita. Antes disso, porém, é importante destacar o que configura essa apropriação não é apenas a criança ter condições biológicas e com auxílio de instrumentos e signos, mas, sim, uma mediação socialmente construída com o outro, já que não se pode considerar apenas a fase escolar como princípio para a aquisição da linguagem.

### 3.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM: A PALAVRA QUE LAVRA

Em virtude das considerações propostas nesta pesquisa, posto que já foi explicitada a importância do desenvolvimento cultural da criança, serão tecidas reflexões sobre o termo “palavra” para o desenvolvimento da linguagem em seus aspectos psíquicos superiores e nas suas distinções dos processos oral e escrito. No entanto, é preciso deixar expressa a importância do termo “palavra” que, nesse contexto, acompanha o verbo “lavar”, representado no subtítulo com o sentido de ação ou efeito de cultivar, trabalhar; assim, a relação do homem com a palavra forjou o seu desenvolvimento psíquico.

Por meio das palavras, ou pela intenção das palavras e dos gestos, a relação entre os indivíduos transformou o psiquismo humano, criou, como processo da sua atividade prática (trabalho), da necessidade de comunicação, a significação de instrumentos e signos para todas as coisas e suas necessidades materiais.

A palavra também cunhou a identificação de objetos e seres, e mais uma vez proporcionou uma forma de mediação com o outro. Um salto qualitativo importante no psiquismo e nas relações socialmente produzidas pelo homem, e, conseqüentemente,

na transformação do pensamento e da linguagem humana, pois: “A palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2001, p. 485).

Em consonância com as afirmações sobre o desenvolvimento do pensamento e linguagem, ressalta-se que os dois possuem um desenvolvimento mutável, ora percorrem por linhas desiguais e independentes, ora se entrecruzam, ora se nivelam, em determinados períodos, no curso de seu desenvolvimento filogenético e ontogenético (VIGOTSKI, 2001).

Nesse aspecto, em torno da filogenia e ontogenia do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001, p. 128) afirma que “[...] podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala”. O autor também considera que, no processo ontogenético, “[...] a relação entre as duas linhas de desenvolvimento, do pensamento e da linguagem, é bem mais obscura e confusa”. Com base nessa afirmação, redirecionam-se, aqui, os estudos para a fala<sup>17</sup> e do significado da palavra para a criança.

Em razão disso, os estudos da *Troika* sobre o pensamento e a linguagem vão delineando os caminhos que esses autores configuraram para a explanação do psiquismo humano. Assim, muitos conceitos são relacionados, porém deter-se-á na importância da palavra e dos desdobramentos da fala no desenvolvimento da criança e sua simbolização escrita. Nesse âmbito, Vygotski (2018) apresenta uma relevante discussão em relação à fala quando analisa o conceito de unidade para explicar o método da pedologia: **“A primeira característica da unidade consiste no fato de que a análise destaca as partes que não perderam as propriedades do todo”** (VYGOTSKI, 2018, p. 40, grifo do autor). O que isso tem a ver com a “fala” e com a palavra?

Ao utilizar o método da decomposição em unidades para analisar a fala, Vygotski (2018) explica que a fala sempre foi entendida sob dois aspectos: inatista e do meio empírico. O autor não desconsidera esses aspectos, mas explica que, para além dessas visões, a fala tem como uma de suas unidades “um som significante” que, diferentemente de outros animais, o “som” da fala humana produz significado designado pelos fonemas.

Vygotski (2018, p. 45, grifos do autor) afirma que “[...] **a fala humana, por um lado, se desenvolve e, por outro, se estrutura de forma desenvolvida não de**

---

<sup>17</sup> Esse assunto será retomado no próximo seção deste capítulo.

**sons, mas de fonemas**, ou seja, de sons que exercem a função fundamental ou, mais precisamente, a de significado”. Segundo a autor, as análises realizadas demonstraram que, mesmo de forma embrionária, a fala foi decomposta em unidade preservando as características fundamentais para o desenvolvimento humano.

Para explicar essas análises, Vygotski (2018) apresenta o exemplo do estudo do meio, expondo que a conversa dos adultos é a mesma diante de uma criança de seis meses ou de uma criança de um ano ou de três anos. Segundo o autor: “A fala dos que estão em torno da criança não mudará” (VYGOTSKI, 2018, p. 47). O que definirá o desenvolvimento da fala da criança é sua relação com o meio onde está inserida e sua própria fala. Vygotski (2018, p. 47, grifo do autor) considera isso a unidade, qual seja, “[...] **a relação entre o momento do meio e as características da própria criança**”. Esse processo de análise demonstrou que o método de unidades não decompõe os elementos, mas conserva em si as relações entre eles.

Quanto a isso, Vigotski (2001) postula que a palavra em seu processo de significação é indissociável do pensamento e da linguagem, pois a palavra precisa ter um significado compreensível para o indivíduo e um som com significado na fala humana. Como o autor enfatiza:

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. E a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. (VIGOTSKI, 2001, p. 398, grifo do autor).

Como exposto, a palavra é a unidade do pensamento e da linguagem, sendo um fenômeno do discurso; conseqüentemente, tem uma estrita relação com a fala e o código escrito. Nesse sentido, Martins (2015) também pondera que:

[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação dos *outros*. (MARTINS, 2015, p. 168, grifo do autor).

Chega-se, portanto, ao ponto de reflexão sobre a palavra e seu significado, conceitos fundamentais que imbricam no desenvolvimento humano. Como assegura Martins (2015, p. 67), Vigotski identificou “[...] na *palavra* o ‘signo dos signos’, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo”. É configurada, assim a relevância da fala, do significado da palavra e as relações com as funções psíquicas superiores. Como Vigotski aponta, é necessário um estudo preciso da estrutura psicológica da fala.

Desse modo, explicita-se a importância da palavra. Dada a configuração da fala, a palavra é parte essencial na comunicação oral da linguagem. Como escreve Martins (2015, p. 167), “[...] a fala é baseada na palavra”. Na mesma direção, Luria (1981, p. 269, grifos do autor) destaca que “[...] concebemos uma palavra como uma *matriz multidimensional complexa* de diferentes pistas e conexões (acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas), e sabemos que em diferentes estados uma dessas conexões é predominante”. Já que toda palavra faz parte de um sistema linguístico de uma determinada língua, esta tem uma significação bem mais ampla no contexto produzido socialmente pelo homem.

Dito isso, aprofundam-se algumas considerações sobre o pensamento e a fala no desenvolvimento da criança, as quais serão tecidas para o entendimento da apropriação dos instrumentos e dos signos como mediadores do pensamento e da linguagem.

### 3.2 OS ESTÁGIOS DA FALA: DO APRENDIZADO DO SIGNO AO SEU SIGNIFICADO

Para que os sujeitos realizem a atividade intelectual de denominação das coisas no mundo, ela se dá pela fala por meio de palavras ou frases/expressões, que são as unidades básicas da linguagem e de uma determinada língua historicamente construída pelos homens.

Toda função psíquica superior é um movimento externo das relações sociais, que estabelecem transformações no desenvolvimento infantil, principalmente no pensamento e na linguagem. Nesse sentido, a fala e a palavra são instrumentos e signos mediadoras dessas mudanças.

No desenvolvimento do psiquismo, relações entre pensamento e linguagem foram sendo postas pelo homem. Sobre isso, Leontiev (2004) realizou suas análises

a respeito do aparecimento da consciência humana, considerando que tais relações estão interligadas à funcionalidade da atividade instrumental do homem (pelas suas mãos) com o instrumento de trabalho, tal ação distingue o homem do animal, como enfatiza um dos autores da *Troika*:

Por fim, o conhecimento humano, assente inicialmente na atividade instrumental de trabalho, é capaz, diretamente da atividade intelectual instintiva dos animais de passar ao pensamento autêntico. Chamamos pensamento, em sentido próprio o processo de reflexão consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis à percepção sensível imediata. [...]. Razão porque é condição necessária do aparecimento do pensamento a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas. (LEONTIEV, 2004, p. 90).

É importante salientar que a ação intelectual do homem não está apenas na relação com a transformação da natureza ou do instrumento simbólico criado, mas que são elaborados socialmente; para isso é necessário o desenvolvimento da fala, da linguagem, de uma comunicação. Assim sendo, Leontiev (2004, p. 92) define: “O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa”. O trabalho e a linguagem tornam-se, então, um único processo socializado.

Para o seguimento das raízes genética do pensamento e da linguagem, considera-se que essas funções psíquicas em seu desenvolvimento percorrem linhas desiguais, não paralelas; separadas inicialmente, como, por exemplo, no processo de hominização do ser, ou seja, no processo de aculturação do homem primitivo ao homem cultural. Nessa perspectiva, o pensamento antecede à fala, pois a utilização de um instrumento pelo homem primitivo esteve, em primeiro lugar, em seu pensamento, um ato intencional, que gradualmente tornou-se fala ao socializar tal ação.

Em encontro com essa afirmação, deve-se considerar, também, as etapas de desenvolvimento do pensamento<sup>18</sup> e não somente os da linguagem. Os estudos de

---

<sup>18</sup> Esta pesquisa assumirá as designações para o desenvolvimento do pensamento firmadas por Leontiev (pensamento efetivo, pensamento figurativo e pensamento lógico-discursivo). Vigotski assume esse vocabulário em alguns de seus textos, mas também classifica o pensamento como sincrético, por complexos e por conceitos. Ambos os autores partem da mesma base de análise para o desenvolvimento do pensamento: a realidade objetiva e subjetiva do homem e sua estrita relação com a linguagem. Martins (2016) tem considerações importantes sobre a periodização do desenvolvimento do pensamento elucidadas por Leontiev, o qual parte do estudo pela categoria *atividade*, e de Vigotski, que designa o desenvolvimento do pensamento pelas *estruturas de generalização e pela formação de conceitos*, enfoques diferentes, mas que se complementam em torno da gênese do pensamento. Essas discussões, neste momento, não serão abordadas nesta pesquisa.

autores soviéticos da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski, Leontiev, Smirnov, Menchinskaia e Petrovski, estão em destaque na obra de Martins (2015, p. 204, grifos do autor). O autor afirma que eles “[...] destacaram a existência de três formas de pensamento, a saber: *pensamento efetivo* ou *motor vivído*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato* ou *lógico-discursivo*”. Como pensamento e linguagem percorrem linhas desiguais, a princípio, o pensamento efetivo é anterior ao desenvolvimento da fala.

Nesse sentido, a linguagem humana, além de ser uma ação sobre o aspecto produtivo do trabalho, de ação sobre a natureza, é também uma ação de mediação do homem para com outros homens. Tais fatos são mediados por meio do contato social e da linguagem. A fala, além de ser uma função produtiva, torna-se, também, uma função social da linguagem. Na esfera do desenvolvimento da criança, estabelece-se uma ação comunicativa do adulto ao bebê e do bebê ao adulto.

Os estudos de Lísina (1987) destacam o processo de assimilação dessa comunicação no desenvolvimento psíquico da criança, como assinalado a seguir:

Podemos afirmar que a comunicação atua como importante fator ao desenvolvimento psíquico infantil. Nas primeiras semanas e nos primeiros meses de vida, o papel na comunicação, nesse processo, pode ser considerado decisivo; como mostram nossas observações, o adulto é para o bebê o principal objeto de percepção, o organizador da atividade cognoscitiva, a fonte de reforçamento durante a formação da conduta sobre a base das manifestações inatas, espontâneas e caóticas das atividades inespecíficas das crianças. (LÍSINA, 1987, p. 295, tradução nossa).

Com a relação bebê-adulto estabelecida pela comunicação, tem-se a assimilação dessa *práxis*. Para Vigotski (2001, p. 39), a “[...] forma primária da atividade intelectual é o pensamento efetivo, prático, voltado para a realidade e constituinte de uma das formas fundamentais de adaptação a novas condições, às situações mutantes do meio exterior”. Já que o pensamento prático antecede a fala e esta não tem relação com o desenvolvimento do pensamento efetivo. Então, de que forma a criança estabelece suas primeiras relações comunicativas? Como destaca Vigotski (2001):

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança foram estabelecidas há muito tempo. O grito, o balbúcio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não tem nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. [...]. Pesquisas recentes acerca das primeiras formas de comportamento da criança e

das suas primeiras reações à voz humana (realizadas por Charlotte Buhler e seu grupo) mostraram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pre-intelectual do desenvolvimento da fala. Nessa fase, encontramos um rico desenvolvimento da função social da linguagem. O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos 'meios de comunicação'. Reações bastante definidas a voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social à voz, durante o segundo mês. (VIGOTSKI, 2001, p. 129-130).

O início da fala da criança não configura para ela um signo de som significativo, a linguagem é predominantemente social e emocional, mas que contém em sua essência “[...] uma fase pré-fala no desenvolvimento intelectual e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala” (VIGOTSKI, 2001, p. 128).

Ainda sobre isso, o autor esclarece que

[...] as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança. Assim, as duas funções da fala, que observamos no desenvolvimento filogenético, já aparecem claramente no primeiro ano de vida. (VIGOTSKI, 2001, p. 130).

Essa constatação da Teoria Histórico-Cultural, da relação entre pensamento e linguagem, está justificada na fala de Vigotski (2001), quando refere-se às funções da fala, ou seja, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala na criança. Nesse momento, as linhas do pensamento e da linguagem estão em desenvolvimento desigual e não se coincidem ainda.

Nessa perspectiva, antes mesmo da fala totalmente compreensível pela criança e do entendimento dos significados dos signos, ela passa pelo processo do pensamento ativo prático. Como afirmam Vygotsky e Luria (2007, p. 15, tradução nossa): “O pensamento ativo prático antecede, portanto, na criança, os primeiros passos da fala inteligente e fica claro que ela constitui no plano genético a primeira fase do desenvolvimento do intelecto”. Assim sendo, antes da expressão oralizada de palavras pela criança, existe um pensamento efetivo em seu intelecto.

Quando a criança inicia seus balbucios e gestos indicativos para um adulto, a criança ainda não tem consciência do seu ato ou do seu balbucio, mas as relações sociais estão estabelecidas, uma forma de comunicação é colocada, bem como uma forma de adaptação a esse novo meio é constituída. Assim, o desenvolvimento do pensamento efetivo, nesse momento, configura, nas palavras de Martins (2016, p.

1576), “[...] o ato de realização da tarefa, essencialmente condicionado pelo impulso de operação, de exploração do meio como forma ainda difusa de atendimento às necessidades”. Na mediação social do gesto ou da imitação que a criança realiza, à qual o adulto responde, essa ação torna-se consciente inicialmente para o adulto e posteriormente para a criança. Como escreve o psicólogo soviético:

Como exemplo, analisaremos a história do desenvolvimento do gesto indicativo que, como veremos adiante, desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento da linguagem na criança e constitui, em geral, em grande parte, a base primitiva de todas as formas superiores do comportamento. A princípio, o gesto indicativo nada mais era do que um movimento fracassado de agarrar que se orientava em direção ao objeto, indicava a ação desejada. [...]. O gesto indicativo se converte em gesto para os outros. Em resposta à tentativa frustrada de agarrar o objeto se produz uma reação, mas não do objeto, mas por parte de outra pessoa. São outras pessoas as que conferem um primeiro sentido ao movimento fracassado da criança. Só mais tarde, devido a que a criança relaciona seu movimento fracassado com toda a situação objetiva, ela começa a considerar seu movimento como uma indicação. (VYGOTSKI, 2012a, p. 149).

Vygotski (2012a) exemplifica essa questão quando se refere ao gesto indicativo e à personalidade, que a criança é a última a tomar consciência de seu ato nos primeiros anos de vida, pois o adulto é o interlocutor de suas ações e, muitas vezes, de seus atos. O autor deixa explícito que essa afirmação é para todas as funções psíquicas e é fundamental no desenvolvimento da linguagem. Ele assim continua suas considerações:

A criança, portanto, é a última a tomar consciência de seu gesto. Seu significado e funções são determinados inicialmente pela situação objetiva e depois pelas pessoas ao redor da criança. [...]. Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere apenas à personalidade como um todo, mas à história de cada função isolada. Aqui reside a essência do processo de desenvolvimento cultural expresso de uma maneira puramente lógica. (VYGOTSKI, 2012a, p. 149).

Conforme a criança desenvolve outras funções psíquicas, como, por exemplo, a própria linguagem, a percepção; o campo visual define-se com maior acuidade, há a transposição do pensamento efetivo para o pensamento figurativo. Como argumenta a autora:

Nessa forma de pensamento ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos e, conseqüentemente, as mais primitivas expressões de abstração. Entretanto, o pensamento figurativo

permanece essencialmente concreto e subjugado à experiência sensorialmente dada. (MARTINS, 2015, p. 205).

A imagem perceptual da criança auxilia o pensamento figurativo a orientar-se por ela. Com o aprimoramento da linguagem pela mediação com o outro e do desenvolvimento cultural da criança, isto é, pela transformação e organização psíquica, as constantes relações comunicativas que vão se estabelecendo com o outro e o domínio da sua conduta possibilitam à criança compreender o uso da palavra.

Com o decorrer das situações reais da vida da criança, mediadas pelos adultos, os instrumentos e os signos começam a ter uma simbolização mais concreta, com mais significado. Como afirma o psicólogo soviético:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKI, 1991, p. 20).

O entrelaçamento do pensamento falado da criança ao pensamento prático, que já estava em processo de transformação intelectual, se convergem, sua ação prática muda, sua estrutura psicológica e seu comportamento. Segundo Martins (2015, p. 205): “A forma de pensamento figurativo marca o primeiro salto da atividade teórica em relação ao seu desprendimento da atividade prática”. O desenvolvimento da linguagem vai condicionando o desenvolvimento do pensamento figurativo por meio das imagens subjetivas, do significado das palavras e da organização psíquica.

Nesse sentido, pensamento e linguagem, mesmo que em linhas diferentes, cruzam-se em determinados momentos, como no exemplo supracitado, na apropriação da linguagem simbólica, no descobrimento dos nomes dos objetos. Vygotski (2014) destaca as principais conclusões sobre isso:

A descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as linhas de desenvolvimento do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem iniciando uma nova forma de comportamento exclusivamente humana. (VYGOTSKI, 2014, p. 104, tradução nossa).

Nessa direção, quando a criança passa por essas mudanças, por volta dos dois anos, ela começa a descobrir que cada objeto tem um nome, seu vocabulário se

amplia, se organiza e a palavra surge como um agente de transformação no pensamento e na linguagem. Como enfatiza Vygotski (2012a):

Tão somente depois a palavra terá sentido para a própria criança. Portanto, o significado da palavra existe antes objetivamente para o outro e tão somente depois começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas. (VYGOTSKI, 2012a, p. 150, tradução nossa).

A criança, após tomar consciência da comunicação verbal, que ela possui um sentido, que há uma troca de sentidos em suas relações, inicia um passo importante em seu crescimento intelectual, pois a fala e o pensamento estão em pleno desenvolvimento. Vigotski (2001, p. 131) configura, nesse momento, que “[...] a fala entra na fase intelectual do seu desenvolvimento. É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem”, isto é, o simbolismo de primeira ordem. O desenvolvimento dessa “função simbólica da linguagem” para a criança é necessária para o aprendizado da leitura e da escrita.

Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem simbólica propicia um salto significativo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em que a fala modifica a estrutura física e intelectual. Vigotski (2001, p. 133, grifos do autor) explica: “Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se *torna* verbal e a fala se *torna* intelectual”. O pensamento vai se tornando gradativamente verbalizado, pois as imagens mentais são representadas pelas palavras. Nessa direção, o desenvolvimento da fala e as mudanças que o significado da palavra produz no pensamento e na linguagem da criança são transformações complexas, pois a todo tempo a palavra se desenvolve e se modifica, principalmente para as crianças, pois ela torna-se um som significante.

Vigotski (2001, p. 133) retoma a importância dos estudos em torno da relação entre pensamento e linguagem. Segundo o autor, “[...] não se pode deixar de reconhecer a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento”. Nessa perspectiva, deve-se considerar os estudos realizados por Vigotski (2001, 2014), que definem os três estágios para a linguagem, sendo eles: interior<sup>19</sup>, egocêntrica e exterior.

---

<sup>19</sup> Leva-se em consideração, nesse termo, as afirmações de Vigotski (2001), em que o autor discute a relação do termo linguagem interior e sua significação para outros autores. Nesta pesquisa, ele terá o seu significado relacionado ao seguinte: “No melhor dos casos, esse ponto de vista abrange, em forma

Esses processos devem ser levados em consideração, pois essas modalidades, essas formas e esses mecanismos de fala não são fatos somatórios ou processos divisíveis no desenvolvimento infantil, mas, sim, como será posto, uma transformação dinâmica do pensamento e da linguagem humana, as quais seguem as leis do desenvolvimento da internalização dos signos, da função inter e intrapsíquica das relações do sujeito com ele mesmo e com o outro.

Em prosseguimento ao pensamento do psicólogo soviético, em suas análises, a linguagem interior e a linguagem egocêntrica têm estreita relação. Para ele:

Se é confiável a nossa hipótese de que a linguagem egocêntrica é constituída de formas precoces de linguagem interior, com isto se resolve o problema do método de investigação da linguagem interior. Neste caso, a linguagem egocêntrica é a chave para a investigação da linguagem interior. Isto porque ela é uma linguagem ainda vocalizada, sonora, isto é, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções e estrutura. (VIGOTSKI, 2001, p. 427).

De igual valor pode-se considerar a linguagem interior, que não é uma simples linguagem, dela se condensa como unidade e essência o pensamento psicológico e linguístico; um discurso sintático e semântico das palavras; a compreensão dos contextos das situações e relações sociais. Como Vigotski (2001, p. 463-464) descreve: “A linguagem interior é, no sentido exato, um discurso quase sem palavras. [...] opera preferencialmente com a semântica e não com a fonética da fala”. Assim sendo, é uma linguagem “muda” e interiorizada no psiquismo, que pode se converter em linguagem exterior. É um pensamento que está sendo ou já foi organizado, mas não verbalizado oralmente. De acordo com Vigotski (2001), quando se refere à linguagem interior e egocêntrica,

[...] a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 136).

De acordo com as considerações do autor, a fala egocêntrica é um instrumento mediador da criança consigo mesma, que a auxilia a estruturar sua forma

---

não desarticulada, todos os processos interiores que se desenvolvem até o momento da fala, isto é, todo o aspecto interior da linguagem exterior” (VIGOTSKI, 2001, p. 424).

de pensar, de falar, suas ações e seu comportamento. Antes de tudo, ela acompanha a criança em atividades práticas, orientando sua ação; posteriormente, há uma relação de planejamento, visto que a fala egocêntrica precede, orienta, determina o curso da atividade infantil e da linguagem interior.

Dentro desse quadro, a fala egocêntrica utilizada pela criança, por volta dos três e sete anos, para a solução de problemas, passa por uma **mudança de função intersíquica para a função intrapsíquica**; quer dizer, há uma considerável transformação em seu comportamento e no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Assim apontam Vigotski e Luria:

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança ocorre quando a fala é socializada, anteriormente dirigida ao adulto, *volta-se para si mesma*; quando, em vez de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela para si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução passa da *categoria de função intersíquica para a de função intrapsíquica*. A criança aplica a si mesma o método de comportamento que aplicou anteriormente ao outro, *organizando, assim, seu comportamento individual de acordo com a forma social de comportamento*. A fonte de atividade intelectual e do controle sobre seu comportamento na resolução de problemas práticos complexos não é, portanto, a invenção de algum tipo de pura ação lógica, mas a *aplicação de uma atitude social a si mesma*, a transferência de uma forma social de comportamento para a organização de sua própria psique. (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 31-32, grifos dos autores, tradução nossa).

A respeito dessa mudança, Vigotski (2001) assinala uma importante informação. Ele define, nessa modificação, a relação **da vocalização da fala**, conforme o desenvolvimento da criança. Assim, o autor explicita:

As peculiaridades estruturais da linguagem interior e a sua diferenciação funcional em relação à linguagem exterior aumentam com a idade. O que então declina? O declínio da linguagem egocêntrica não diz nada mais a não ser que declina exclusivamente uma única peculiaridade dessa linguagem: exatamente a sua vocalização, o seu som. Podemos concluir daí que a extinção da vocalização e do som equivale à extinção de toda linguagem egocêntrica? Isso nos parece inadmissível. (VIGOTSKI, 2001, p. 432).

Na análise dos escritos de Vigotski, pode-se considerar a centralidade da linguagem egocêntrica para o entendimento da linguagem interior. A linguagem egocêntrica, como postula Vigotski (2001, p.136), “[...] se torna pensamento na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento”. A linguagem egocêntrica não some ou é extinta do desenvolvimento da criança, ela resulta no

processo de abstração e de imaginação, converte-se na ligação entre os aspectos psicológicos e estruturais da linguagem interior e exterior, tão necessários ao desenvolvimento infantil. Para a autor,

[...] não se esconde a extinção, mas a germinação de uma nova forma de linguagem. O declínio das manifestações externas da linguagem egocêntrica deve ser visto: como manifestação de uma abstração que se desenvolve a partir do aspecto sonoro da linguagem, aspecto esse que é um dos principais traços constitutivos da linguagem interior; como diferenciação progressiva da linguagem egocêntrica em relação a linguagem comunicativa; como traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra. Nisto reside o sentido positivo do sintoma do declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica. (VIGOTSKI, 2001, p. 434-435).

A linguagem interior, como afirma Vigotski (2001, p. 424-425), “[...] é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem”. O autor também destaca as diferenças específicas da linguagem interior com a linguagem exterior, assim como a relação entre ambas, pois uma está contida na outra e vice-versa, como, por exemplo, na idealização de um discurso.

Nesse sentido, a linguagem interior também é a transformação do pensamento em palavra. Além disso, não se pode ligar seu significado apenas com a vocalização ou não de uma fala, pois seu sentido é muito mais amplo. Como o próprio autor menciona:

A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros. Não se pode admitir nem por antecipação que essa diferença radical e fundamental de funções dessa ou daquela linguagem possa não ter consequências para a natureza estrutural de ambas as funções discursivas. [...]. Em certo sentido, pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, e a sua materialização e sua objetivação. Aqui temos o outro processo de sentido oposto, que caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento. Daí a sua estrutura com todas as diferenças que a distinguem da linguagem exterior. A linguagem interior chega a ser quase a área mais difícil de investigação da psicologia. (VIGOTSKI, 2001, p. 425).

A partir das contribuições do psicólogo soviético, a palavra foi definida e concebida como uma matriz multidimensional complexa entre campos semânticos e

unidade básica da linguagem. Nesse contexto, Martins (2015, p. 182) explica: “Na linguagem interna, os aspectos fásicos e fonéticos condensam-se maximamente e nesse processo o significado da palavra ocupa o primeiro lugar”. Assim, o contexto do significado de uma palavra ou frase não pode ser desconsiderado.

No desenvolvimento infantil, a transformação da fala interna (intrapsíquicos) para a fala externa (interpsíquicos) constitui uma mudança significativa em que a criança inicia a internalização dos signos, quando temos uma linguagem interna, egocêntrica e exterior e que já foi organizada em um processo dinâmico do pensamento e da linguagem.

Por meio dessas elucidações, nota-se que o curso da linha que distanciava pensamento e linguagem começa a se entrelaçar. Para a criança compreender a relação entre o signo e o significado da sua fala ou da palavra, é necessário o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois, para falar, é preciso pensar, e também pensar para poder falar.

A partir do momento que as crianças desenvolvem por meio da mediação o pensamento lógico-discursivo<sup>20</sup> e são capazes de formular seus próprios questionamentos, elas passam a assimilar o signo pertencente àquele objeto e os conceitos que lhe foram apresentados sobre aquele termo. A respeito desse assunto, percebemos o quanto a palavra pela fala percorre um longo caminho para ser um som significante, e maior ainda seu percurso para se tornar um signo escrito pela criança. As considerações sobre os estágios da pré-história da escrita da criança, denominados por Luria (2012b), serão, pois, explanados no próximo item.

### 3.3 OS ESTÁGIOS DA PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA: DEFINIÇÕES DE LURIA

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento é parte integrante e indivisível às transformações do desenvolvimento do psiquismo infantil. Assim sendo, há um caminho vasto, a ser mediado, para que a linguagem oral seja transformada em linguagem escrita. Os estudos sobre a fala e o pensamento já esclareceram alguns períodos desse caminho. No entanto, qual seria a ontogênese desse instrumento

---

<sup>20</sup> Martins (2015, p. 206, grifos do autor), que discute as etapas do desenvolvimento do pensamento, afirma que “[...] a terceira forma de pensamento corresponde ao pensamento abstrato ou lógico-discursivo, considerado pelos autores como *pensamento* – na exata expressão do termo. Ultrapassando a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, o pensamento abstrato, apoia-se em conceitos e raciocínios abstratos operando, fundamentalmente, por mediação”.

simbólico e técnico<sup>21</sup> que é a escrita? Luria (2012b, p. 143) direciona a questão: “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Por isso, os estágios da pré-história da escrita são descritos pelo autor, como um período pré-escolar.

Em virtude dessas considerações, fica expresso que o **percurso da pré-história da escrita** da criança tem início antes da sua escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como afirma Vigotski (2012, p. 109): “Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Assim sendo, o convívio social familiar e a participação em centros de Educação Infantil estão relacionados à essa aprendizagem e a pré-história da escrita.

Nessa acepção, Luria (2012b, p.144) propõe “[...] descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro, superior”. A ação da criança diante das situações de escrita provocam mudanças psíquicas e no seu comportamento, além do desenvolvimento cultural e da mediação do outro na apropriação da linguagem escrita.

Os estudos de Vigotski e Luria em torno da linguagem escrita conduzem as relações entre sua pré-história e o desenvolvimento da criança ao utilizar instrumentos e signos na simbolização da palavra escrita. Nesse processo de passar de um estágio a outro da escrita, Luria (2012b, p. 145, grifos nossos) destaca:

Em **primeiro lugar**, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: **a)** ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; **b)** ou os objetos são instrumentos, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em **segundo lugar**, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. (LURIA, 2012b, p. 145, grifos nossos).

Luria (2012b), ao realizar um experimento específico com crianças não alfabetizadas, denominou os estágios da pré-história da escrita e mostrou a relação

---

<sup>21</sup> Mendonça (2018, p. 56) define: “Por instrumento simbólico, podemos entender a operação psíquica, no campo das representações mentais, e por instrumento técnico devemos entender a escrita produzida de modo formal, na qual expressam-se as normas de uso dos signos e marcas, sua organização na atividade coletiva”.

da escrita pré-instrumental, a qual não possibilita ao sujeito utilizá-la como um recurso de recordar ou simbolizar a escrita; e da escrita instrumental, a qual o sujeito graficamente registra de várias formas, ora relacionando-a como um recurso da memória, ora como um símbolo significante para a sua escrita. Como retrata o autor:

Nosso método era, na verdade, muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de relembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou "escrever" as palavras por nós apresentadas. É claro que, na maioria dos casos, a criança ficava completamente desorientada com nossa sugestão. Dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo. Mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, em seguida, explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer. (LURIA, 2012b, p. 147).

Conforme Luria (2012b) detalha a sua análise, ele nomeia “*estágio dos rabiscos*” para o primeiro ato da pré-história da escrita da criança. Nesse estágio, a criança tem uma ação intuitiva para a anotação de uma escrita, sem a intenção de escrever, anotar ou recordar as frases que lhe foram ditas. O ato da criança é um brinquedo para si, uma brincadeira de imitar o adulto a escrever. Luria (2012b) afirma:

Nesse caso, a função da ‘escrita’ dissociou-se do material a ser escrito; sem compreender nem seu significado, nem seu mecanismo, a criança usou a escrita de forma puramente externa e imitativa, assimilando sua forma exterior, mas sem empregá-la corretamente. (LURIA, 2012b, p. 150, grifo do autor).

Dessa forma, percebe-se que a criança ainda não tem consciência do significado do que lhe fora dito, **seu ato não é instrumental** ou funcional para o que foi proposto; assim, a escrita ainda não é uma representação simbólica para a criança. É uma fase pré-instrumental, primitiva e pré-cultural da criança para com a escrita.

No estágio seguinte, denominado *escrita não diferenciada*, há primitivamente o emprego de uma escrita, muito rudimentar; no entanto, há marcas que possuem um significado funcional para a criança. Luria (2012b, p. 157) observa que, nesse estágio, a criança passa “[...] por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos”, pois ela tem uma escrita topográfica não diferenciada e, em determinado momento, lembra que aquele risco é uma frase, e, depois de algum tempo, não recordará mais o que registrou.

Esse momento no desenvolvimento da pré-história da escrita da criança é um auxílio à sua memória, um primeiro passo em direção a uma escrita culturalmente simbolizada, que, no seu desenvolvimento, gradativo e mediado, dará forma à sua expressão escrita. Como enfatiza o autor:

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 2012b, p. 161).

Não está dado que, de um estágio, a criança avança para outro como uma condição fixa. O que Luria observou é que, conforme a criança desempenha situações de escrita, nas constantes transformações psíquicas, ora ela pode ter uma escrita não-diferenciada, ora pode diferenciar seus rabiscos. Na fase pré-instrumental, a escrita da criança é apenas um brinquedo, uma tentativa de imitar o adulto, não compreendendo sua função de instrumento auxiliar da memória.

Nessa direção, Luria (2012b) propõe o estágio da *escrita diferenciada*, em que a criança faz uma pequena invenção para representá-la. Mesmo seus traços sendo primitivos, essa pequena mudança de significado para a criança influi no ritmo de sua escrita, na percepção da sentença que lhe fora ditada.

É nesse estágio da escrita diferenciada que o autor discute o conteúdo que é apresentado à criança, acrescentando informações como formas, cores, quantidades e números nas frases. Ao acrescentar esses fatores, o autor constatou que houve mudanças na forma do registro, principalmente em relação ao registro do estágio dos rabiscos. Para o autor:

Na verdade, a produção gráfica mudou nitidamente sob a influência deste fator [...] Pela primeira vez, cada rabisco reflete um conteúdo particular. Evidentemente a diferenciação ainda é primitiva: o que distingue “um nariz” de “dois olhos” é que os rabiscos representando o primeiro são muito menores. A quantidade ainda não está claramente manifestada, mas as relações já estão expressas. (LURIA, 2012b, p. 165).

Mesmo que a produção escrita da criança ainda seja confusa, sem nitidez, e com rabiscos, o ato de representar um conteúdo ditado significa que realizou um reflexo no papel. A partir desse momento, a criança passa a compreender que pode “escrever” e, conseqüentemente, a “ler”. Luria (2012b) complementa que:

[...] o primeiro passo foi dado, a criança tornou-se capaz, pela primeira vez, de 'escrever' e, o que sobreleva, de 'ler' o que escreveu. Com a transição para esta atividade gráfica primitiva, mas diferenciada, todo o seu comportamento modifica-se: a mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança e, o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita. (LURIA, 2012b, p. 165).

Conforme as afirmações do autor, a criança percebe o **uso instrumental de sua grafia**, visto que a criança que iniciou sua escrita como brincadeira, de forma primitiva, passa a sinais topográficos, diferenciados, distingue o conteúdo de um ou outro risco. Luria (2012b, p. 173) conclui: "A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar para a escrita pictográfica". Nesse sentido, a inserção de novos fatores, pela mediação do pesquisador, deram condições para uma escrita diferenciada e pistas para a mediação no processo de ensino.

O estágio seguinte é o da *escrita por imagens ou pictográfica*, a criança faz o uso de desenhos para simbolizar palavras, situações, frases. Os desenhos não precisam exatamente representar a função de signo auxiliar, mas o uso instrumental da imagem definirá a sua recordação, seu recurso mnemônico. Nessa acepção, Luria (2012b, p. 174) descreve:

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro. (LURIA, 2012b, p. 174).

A criança, ao retratar uma frase/situação complexa por meio de imagens, está imaginando a parte pelo todo, pois ainda não domina um código linguístico, ou seja, não sabe escrever e ler. Tal ação requer da criança um alto nível de abstração e desenvolvimento intelectual para representá-los. No entanto, tal fato é condição para que a criança deixe a pré-história da sua escrita e adentre o mundo da escrita simbólica.

Os estudos apresentados indicaram os primeiros quatro estágios da pré-história da escrita da criança descritos por Luria (2012b), os quais são: **estágios dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais; estágio da escrita não-diferenciada; estágio da escrita diferenciada; e estágio da escrita por imagens (pictográfica)**.

Luria (2012b) denomina como quinto e último de *1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica*, o qual será discutido no próximo item, junto ao aprofundamento teórico de instrumentos e signos essenciais na transformação do pensamento e da linguagem escrita pela criança. Nesse último estágio, a criança já está em um contexto escolar e o seu aprendizado será mediado pelo professor, o que é um fator importante a ser considerado, já que a pesquisa de campo foi realizada com a criança em processo de escolarização.

Nesse seguimento, a escrita da criança está alicerçada na linguagem, no desenvolvimento do pensamento abstrato e na mediação de instrumentos e signos. Como aponta Martins (2016, p. 1579): “Ultrapassando a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, o pensamento abstrato apoia-se em conceitos e raciocínios, operando, fundamentalmente, por mediação”. Dessa maneira, o ambiente escolarizado e um ensino sistematizado são primícias para que o desenvolvimento desses fatores sejam concretizados.

### 3.4 INSTRUMENTOS E SIGNOS: NA ONTOGÊNESE DA ESCRITA SIMBÓLICA

É de conhecimento geral que a **ação do docente** configura um **elemento substancial na apropriação do domínio cultural da escrita e leitura pela criança**. Nesse ponto de vista, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do estudante, é necessária a organização do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolarizado.

Segundo Lucas (2008, p. 102), “Vigotski e Luria consideram que a aprendizagem da linguagem escrita, como um instrumento cultural complexo, é elemento essencial no desenvolvimento de cada sujeito”. Dessa forma, ampliar as discussões sobre os conceitos de instrumentos e signos para a aquisição da linguagem escrita é, antes de tudo, permitir ao leitor o entendimento para as transformações psíquicas à luz da teoria histórico-cultural.

Os estudos realizados pelos psicólogos russos apontam o entendimento de que a mediação é o caminho para a transformação das funções psíquicas elementares para superiores, e, em relação ao processo de apropriação da escrita e da leitura, por meio de instrumentos e signos. Assim, Vygotsky e Luria (2007) destacam que:

[...] uma conexão funcional complexa entre a fala e o uso de instrumentos e o campo visual natural emerge no homem [...]. A formação da complexa unidade humana de fala e operações práticas

é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado em profundidades distantes, nas quais a história individual do sujeito está intimamente ligada à sua história social. (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 26, tradução nossa).

Nessa perspectiva e em consonância à escrita dos estudiosos russos, é preciso esclarecer os termos **signo** e **instrumento** para a teoria histórico-cultural. O **signo** estabelece uma relação de atividade *interna* que infere no comportamento do homem; já o **instrumento** reproduz *externamente* no homem o seu domínio sobre a natureza e na sua relação com os outros. Os dois termos estão diretamente relacionados ao processo de desenvolvimento da escrita simbólica pela criança e à transformação das funções psíquicas. Para exemplificar tais elucidações, pode-se mencionar o termo “palavra”, a qual já foi destacada neste estudo no início desta seção. A palavra pode ser entendida como um signo e um instrumento na constituição do psiquismo humano.

A palavra é um signo quando internalizada pela criança na simbolização da imagem real daquilo que a palavra representa quando é falada. E é um instrumento quando a criança se apropria da linguagem e do código linguístico, do conceito da palavra na transformação do pensamento, da personalidade e do desenvolvimento cultural, dando funcionalidade e utilizando-a como um instrumento, uma prática social da língua em sociedade.

A importância da palavra, como signo e instrumento, está em várias passagens das obras da *Troika*, no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, como, por exemplo, na apropriação de conceitos. Vigotski (2012a) reitera:

Como se produz e em que consiste a mudança mais importante do desenvolvimento do pensamento da criança sob a influência de sua linguagem? Sabemos que a palavra distingue diversos objetos, fraciona a conexão sincrética, a palavra analisa o mundo, a palavra é o instrumento fundamental das análises. Para a criança, designar verbalmente um objeto significa separá-lo da massa geral dos objetos e destacar somente um. Sabemos como aparecem na criança os primeiros conceitos. (VIGOTSKI 2012a, p. 280, tradução nossa).

Dentre as várias discussões em torno do conceito do significado categorial<sup>22</sup> da palavra, para Luria (1987, p. 37, grifos do autor), ela é “[...] *um instrumento do pensamento e meio de comunicação*”. Em continuidade ao pensamento de Luria, a

---

<sup>22</sup> Na obra *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria* (1987), são tecidas várias abordagens categoriais em torno do termo “palavra”. Nesta pesquisa, será realizada uma breve explanação sobre o sentido da palavra como instrumento do pensamento.

palavra, como instrumento, tem definições claras para a *Troika* e para estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Como afirma Martins (2016),

[...] Leontiev postulou que as operações de trabalho, ao modificarem radicalmente a estrutura geral da atividade, evidenciaram as possibilidades para a ampla complexificação do psiquismo humano. Tais modificações resultaram, sobretudo, do aparecimento e do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho e, a partir deles, da instituição da atividade humana como atividade mediada. O instrumento – dentre eles a própria palavra, que, na qualidade de objeto social, deixa de ser um mero objeto em si mesmo, tornando-se algo que encerra em si uma ampla prática social – encerra relações entre os homens e os fins que visam a atender com suas ações. (MARTINS, 2016, p. 1574).

Nesse sentido, a palavra, além de ser o signo dos signos, é um instrumento do pensamento, o qual configura as relações em sociedade, atua como meio de transformação do psiquismo humano e do desenvolvimento cultural da humanidade.

Exemplificada a particularidade da palavra, como instrumento e signo, retomase a questão da apropriação da linguagem simbólica pela criança. Vygotski (2012a, p. 184, tradução nossa) enfatiza que “[...] o problema da linguagem escrita é pouco estudado, isto é, como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”. O autor, ao colocar a escrita **como um sistema especial de símbolos e signos**, destaca a centralidade da gênese da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, Luria (2012b) destaca algumas definições para o signo. No processo da pré-história da escrita da criança, quando o rabisco não-diferenciado passa a ter um sentido, um significado para a criança, esse rabisco ou desenho torna-se um signo auxiliar para a memória. Luria (2012b), nos experimentos com crianças ainda não alfabetizadas, concluiu que

[...] essa criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante, à escrita dos povos primitivos. Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória. (LURIA, 2012b, p. 157).

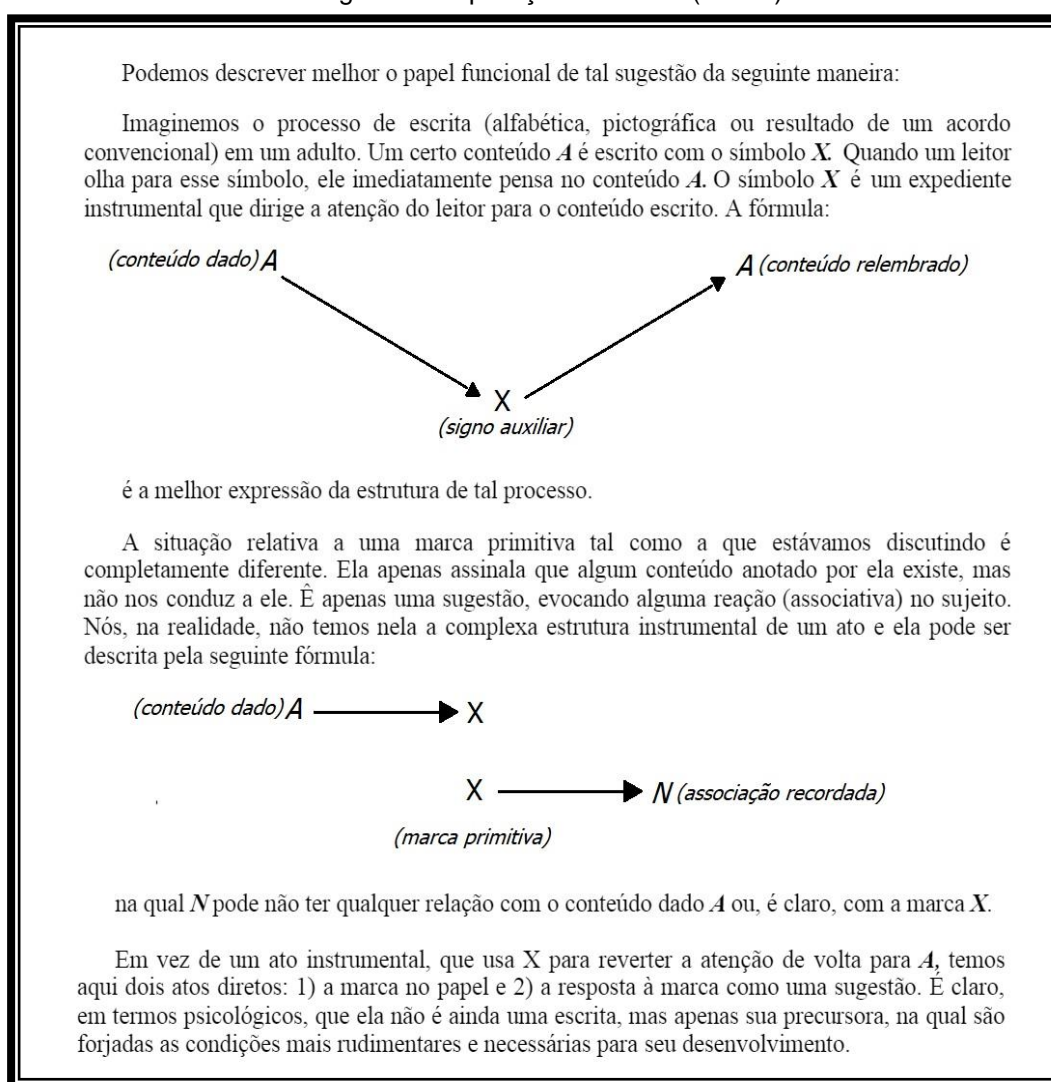
Com o exemplo dado pelo autor, reflete-se que o pequeno traço distintivo que fora colocado no papel, mesmo sendo rudimentar, expressou um significado para a criança. Nessa perspectiva, conforme destaca Luria (2012b, p. 158), “Poderíamos dizer que este primeiro signo desempenha o papel de signo ostensivo ou, em outras

palavras, o signo primário para “tomar nota”. Por conseguinte, o signo ostensivo ou signo gráfico primário, no momento do estágio da escrita não-diferenciada, é utilizado para marcar algo, mas ainda não possui um significado, um conteúdo. Assim, o autor direciona que:

[...] um signo gráfico primário não-diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Não pode ser chamado de signo instrumental no sentido integral da palavra, assim como não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado. Nós, antes, diríamos que ele é apenas uma simples sugestão. (LURIA, 2012b, p. 159).

Para a exemplificação da diferença entre um signo auxiliar da memória utilizado por um adulto e a marca primitiva da criança nesta situação, destaca-se a Figura 1:

Figura 1 - Explicações de Luria (2012b)



Fonte: Luria (2012b, p. 159-160).

Qual a importância de discussão em torno do signo gráfico primário? Ele é base para o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança. Para a mudança do significado do signo auxiliar, é importante que esse rabisco se efetive em um signo auxiliar, com esse ato instrumental, como um instrumento psicológico, em que a criança utiliza o traçado para dar conteúdo e significação à sua escrita. Nessa direção, Vigotski (2004, p. 93-94) explica:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. [...]. Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais. (VIGOTSKI, 2004, p. 93-94).

No ato instrumental, o sujeito domina a si, externamente, por meio de instrumentos psicológicos. Ao tecer considerações em torno do ato instrumental, a conceituação do método instrumental proposto por Vigotski é preciso ser levado em estima, visto que ambos não possuem o mesmo significado na Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, compreende-se que:

O método instrumental estuda o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho. (VIGOTSKI, 2004, p. 99).

Quando o autor define o método instrumental, ele coloca em questão o processo de desenvolvimento da educação escolar para o desenvolvimento intelectual da criança e o procedimento a ser utilizado pelo pesquisador. Segundo Vigotski (2004, p.101), “[...] as investigações sobre a memória, o cálculo, a formação de conceitos nas crianças em idade escolar realizadas pelo autor e por iniciativa sua podem ser consideradas como exemplos de aplicação do método instrumental”; como, por exemplo, um estudo psicológico de procedimento técnico em um experimento, em observações no campo educacional.

O ato instrumental provoca mudanças significativas na conduta do homem. Na apropriação da linguagem escrita pela criança, por exemplo, o estímulo direciona

um novo elemento: o signo, que estabelece uma relação de segunda ordem. Nessa lógica, Martins (2015, p. 44) afirma:

Para Vygotski (1997), o ato instrumental introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (MARTINS, 2015, p. 44).

Conforme as afirmações, percebe-se que, quando a criança instrumentaliza a sua escrita por meio de signos, que confere conteúdo e significado para o que grafou, faz a mediação de seu próprio comportamento. Assim, o signo não foi apenas um recurso de sua memória, mas um instrumento simbólico que inicia uma transformação em suas funções psíquicas, principalmente quando, gradualmente, se apropria da língua materna (LURIA, 2012b).

Luria (2012b) ressalta que a aprendizagem do código linguístico no 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica se dá por letras soltas que registram algum conteúdo. O autor indaga:

[...] será que isso significa que agora compreende o mecanismo integral de seu uso? De forma alguma. De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. (LURIA, 2012b, p. 181).

Ao considerar a reflexão de Luria, neste estágio, a criança precisa conhecer o registro do sistema de escrita convencional de sua língua materna. No entanto, ela nem compreende a função da escrita, nem como se dá o completo funcionamento desse sistema, pois a criança tem uma relação externa com a escrita.

Nessa lógica, para o processo de escolarização de uma criança, a função instrumental, de internalização do signo, das relações concretas e abstratas da palavra, realizadas por mediação (de si e com o outro), são importantes para a simbolização da escrita e para a compreensão do sistema de escrita. Tais afirmações vão ao encontro das análises do psicólogo soviético:

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material. (VIGOTSKI, 2001, p. 313).

Diante desses aspectos, não se pode olhar para o processo de alfabetização, apenas em seu sentido etimológico, que é a aquisição de um alfabeto (GONTIJO, 2008). O ato de alfabetizar o indivíduo está além de codificar e decodificar letras pela sua memorização sem sentido. Tal fato pode ser perceptível quando o procedimento empregado por alguns métodos de alfabetização apenas reforça a repetição de fonemas e de grafemas como cópias de palavras pela criança sem seu entendimento procedimental e significativo. Assim, quando essa criança realiza testes para o nivelamento da sua escrita, ela pode ser considerada alfabetizada sem que ainda esteja claro o processo de escrita, para si e para o outro.

Já que a apropriação da escrita é uma problematização recorrente na educação e um requisito básico para a humanização do indivíduo, esse processo implica não só o desenvolvimento humano, mas também a organização de uma sociedade e de modos de ensino para essa aprendizagem, como apontam as autoras Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 338),

[...] a apropriação da escrita se torna um dos requisitos básicos para que os indivíduos se humanizem e conquistem pertença social efetiva, haja vista que ambas se firmam, cada vez mais, como lastros da sociedade moderna. Não por acaso, foi a invenção da escrita que demandou modos sistematizados de ensino, conduzindo ao surgimento da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento, nos indivíduos, da capacidade de leitura e escrita.

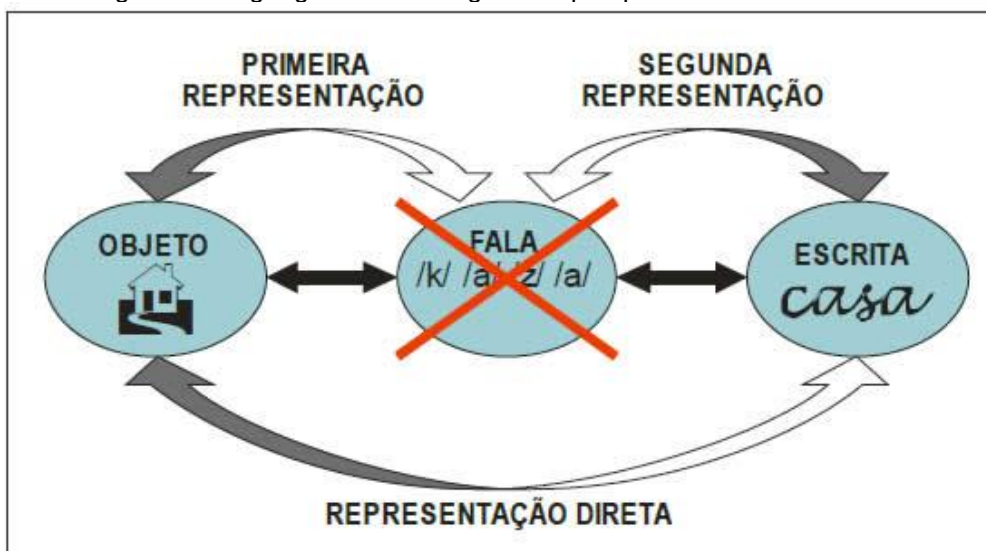
Nessa direção, o processo de apropriação da linguagem escrita está alicerçado em toda a construção histórica e cultural do indivíduo e da humanidade. É a representação simbólica da realidade objetiva e subjetiva do homem, que principia nas relações sociais e na mediação ao longo de sua pré-história do pensamento e da linguagem. Nessa concepção, as considerações de Lucas (2008) sobre esse assunto inferem que

[...] a aquisição da linguagem escrita deve ser vista como algo extremamente complexo, pois consiste em uma **representação de segunda ordem**, ou seja, tal linguagem é constituída por um sistema

de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, os quais por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais. No entanto, na apropriação da escrita, a linguagem oral, como elo intermediário entre o objeto real e a sua representação escrita, deve desaparecer gradualmente, transformando a escrita em um sistema de signos que representam diretamente os objetos e as situações designadas. (LUCAS, 2008, p. 103, grifo da autora).

Com o efeito didático dessas considerações, a pesquisadora ainda traz a representação da linguagem escrita, na perspectiva histórico-cultural, exposta na Figura 2 seguir.

Figura 2 - Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural



Fonte: Lucas (2008, p. 104).

O traçado teórico e representativo da pesquisadora resume o percurso que engendram a simbolização das palavras e sua apropriação na escrita. Assim sendo, quando a imagem da **primeira representação do signo** transforma-se em um registro linguístico de **segunda representação, ou seja, um símbolo de segunda ordem**, compreensível, e não mecânico, torna-se culturalmente um **instrumento social e histórico**, mediador das funções psíquicas superiores e do comportamento.

Para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vygotsky e Luria (2007) esclarecem que elas precisam ser funções mediadas, visto que a intervenção no contexto escolar proporcionará que esse sistema psíquico da criança, em transformação, seja desenvolvido e mediado pelo outro, por instrumentos e signos, os quais são construídos socialmente e aprimorados culturalmente. Como destacam os autores:

Se reconhecermos o papel dos signos no desenvolvimento histórico das funções psíquicas superiores, será uma consequência lógica incorporar formas simbólicas externas de atividade ao sistema funcional, como a comunicação verbal, a leitura, a escrita, o cálculo ou o desenho. Tradicionalmente, esses processos têm sido considerados auxiliares dos processos psíquicos internos e alheios a eles. Entretanto, na perspectiva que seguimos, pensamos que eles deveriam ser incluídos com o mesmo grau que os outros no sistema de funções psíquicas superiores. Nossa posição é considerá-los fundamentalmente como formas específicas de comportamento construídos no processo de desenvolvimento sociocultural da criança, que compõem a linha externa do desenvolvimento da atividade simbólica, que coexiste com a linha interna, que é representada pelo desenvolvimento cultural de tais construções como a inteligência prática, percepção e memória (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 48, tradução nossa).

A escrita e os desenhos, por exemplo, quando incorporados como formas simbólicas externas no desenvolvimento psíquico superior, ou seja, no processo de internalização dos signos como um recurso auxiliar, que regula externa e internamente o comportamento infantil, reorganizam suas estruturas psíquicas. Tais fatores auxiliam no desenvolvimento da abstração para o aprendizado da linguagem escrita.

Dessa forma, a questão central dessas discussões revela quão profunda e complexa é a Teoria histórico-cultural, bem como há necessidade de estudá-la desde sua raiz epistemológica até o método que a orienta, para a compreensão dos conceitos propostos, principalmente no que tange ao desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita pela criança. Nessa direção, a seguir, expõem-se os apontamentos da pesquisa de campo.

#### 4 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A PESQUISA COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

*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, 2001, p. 456).

A pesquisa de campo é semelhante a que foi realizada por Luria (2012b). Entre as semelhanças, estão o emprego de frases que são do contexto infantil, com informações pertinentes e do conhecimento das crianças para não gerarem dúvidas de significado/sentido.

As diferenças estão no contexto histórico e cultural das crianças entrevistadas. Em primeiro lugar, já se passou um século do período em que Luria realizou seus experimentos; além disso, o Brasil é bem diferente, nas questões culturais, sociais, políticas e econômicas, da União Soviética de 1920. Em segundo, as crianças estão matriculadas na rede municipal pública, antes dos quatro anos de idade, enquanto as crianças entrevistadas por Luria (2012b) tinham certas especificidades, como aponta Azenha (1995):

O grupo de sujeitos utilizados para a coleta de dados foi constituído por crianças pré-escolares de quatro a seis anos de idade, alheias ainda à influência escolar, para que se pudesse observar, no estado mais puro possível, o impulso que certos fatores colocados na situação experimental dariam à transformação das grafias e dos modos de operar os sujeitos. Além desses, foram utilizados também como sujeito uma criança escolarizada, de nove anos, e outra com deficiência cognitiva. No caso da criança escolarizada, interessava a Luria cotejar os procedimentos de uma criança com capacidade de escrever certo número de palavras com os dos sujeitos não-escolarizados, para avaliar até que ponto a posse de modelos de escrita implicava a compreensão da função simbólica do grafismo. Em relação à segunda criança, a hipótese de Luria era a de que a maior lentidão do seu desenvolvimento cognitivo permitiria a observação de certas etapas que ele supunha serem muito breves em crianças normais. (AZENHA, 1995, p. 44).

Os sujeitos do experimento desta pesquisa de campo já frequentavam a escola em centros de Educação Infantil, antes mesmo da idade obrigatória de quatro anos. No entanto, as turmas determinadas para a pesquisa eram seriadas em Infantil V e 1º ano do Ensino Fundamental, além dos sujeitos da pesquisa terem permanecido matriculados na mesma escola municipal durante o período da pesquisa.

Nesse momento de início de escolarização, a educação escolar sistematizada para essas crianças é um fator diferencial na mediação necessária à apropriação da linguagem escrita. Mesmo que as análises não contemplaram a organização do ensino, a criança estava em um sistema de ensino organizado e estruturado pela Secretaria Municipal de Educação. Nessa direção, as considerações para as análises permaneceram em torno do desenvolvimento da pré-história da escrita da criança com a própria criança, reveladas nas três séries de entrevistas. Como há o conhecimento da pesquisa desenvolvida por Luria (2012b), outro fator que foi determinante para a coleta de dados foi, desde o primeiro momento, aplicar, nas frases, os fatores de números, de formas e de quantidades, e, na última entrevista, a inclusão de cores e de palavras ortograficamente mais complexas para o início próximo da aprendizagem da escrita.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais localizadas na região Noroeste do Estado do Paraná, as quais não serão mencionadas, assim como os nomes das crianças. A denominação dos casos analisados são códigos que a pesquisadora determinou, sendo retratada sempre como “a criança” ou “o aluno”.

Dito isso, no início de abril do ano de 2018, para o aceite deste estudo, procurou-se a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) para apresentação da proposta da pesquisa e definiu-se duas instituições que se encaixaram nos critérios mencionados para a realização do experimento. Com a declaração de aceite da pesquisa pela SEDUC e das duas escolas, as quais serão denominadas pelas letras A e B, foi iniciado o processo na Plataforma Brasil para a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina.

Após a aprovação do Comitê de Ética (Anexo A), no mês de setembro de 2018, pediu-se as duas escolas que enviassem aos responsáveis de todas as crianças matriculadas no Infantil V o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para autorização da pesquisa com o aluno e, junto ao TCLE, foi anexado um questionário (Apêndice B) para obter informações sobre as crianças. Em outubro, após a assinatura do TCLE e retorno dos questionários, verificou-se que, na escola A, dos 28 alunos matriculados, 24 responsáveis autorizaram a pesquisa. Já, na escola B, dos 23 alunos matriculados, 16 responsáveis autorizaram a pesquisa.

Nesse sentido, dentre os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>23</sup> enviados, no ano de 2018, pela pesquisadora para duas turmas do Infantil V, 40 retornaram com autorização. No período de novembro de 2018 a dezembro de 2019, as crianças que permaneceram na mesma instituição e foram matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental continuaram participando da pesquisa até a última entrevista, um total de 23 crianças, dentre as quais quatro foram selecionadas para as análises finais.

A escolha em dar a continuidade na pesquisa de campo em dois anos seguidos e com os mesmos alunos justifica-se pela passagem da Educação Infantil, em que a organização do ensino do município já inicia práticas de ensino de escrita nas turmas do Infantil V e a continuidade no primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que se espera que as crianças já estejam alfabetizadas.

Com a documentação em mãos, foi necessário planejar de que forma a pesquisadora se aproximaria dessas crianças de cinco anos, para que, no momento da entrevista individual, elas não ficassem desconfortáveis. Desse modo, o primeiro encontro foi coletivo, com toda a turma para a contação da história – *O pássaro de todas as cores*, autoria desconhecida e adaptada pela pesquisadora, com o recurso de um guarda-chuva.

Ao final, a pesquisadora pediu que cada criança realizasse um desenho representando o momento que mais gostou da história contada (Figura 3) e passou de carteira em carteira para perguntar o nome dos estudantes. Foi explicado às crianças das duas turmas que aquele momento fazia parte de uma atividade que a professora da pesquisadora pediu, e que, em outros momentos, seria solicitada a ajuda deles para uma tarefa da universidade.

---

<sup>23</sup> Como já apontado, ver o termo no Apêndice A desta dissertação.

Figura 3 - Desenho de CEE – com 5 anos e 9 meses em outubro/2018



Fonte: Dados da pesquisa.

Depois do primeiro encontro, o laço de afeto foi formado entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. Em um outro momento de encontro com as crianças, foi agendado, nas instituições, para que individualmente elas fossem entrevistadas com o intuito de colher materiais impressos e da mídia para as análises da pesquisa. A primeira entrevista foi realizada, assim, nos meses de novembro e dezembro de 2018, nas duas instituições.

Em torno dessas considerações, ainda ressalta-se a presença de dois momentos na pesquisa. No **primeiro**, a sequência de frases foi apresentada para as crianças como uma mera fala narrativa, mas que a criança precisou organizá-la intelectualmente para serem lembradas. As frases foram: “A bola é grande”; “A mesa é quadrada”; “O lápis é comprido” e “O gato tem quatro patas”. No **segundo**, mesmo a criança lembrando ou não de todas as frases ou parte delas, foi solicitado que tentasse “registrar”, “anotar”, “escrever” a sequência de setenças, repetidas novamente pela pesquisadora uma a uma, em uma folha de papel e com o lápis de escrever. No final desse segundo momento, foi solicitado que a criança falasse o registro das frases, com o objetivo de analisar se a “escrita” registrada auxiliou na memória e na leitura, em outras palavras, se a criança compreendia o

risco/figura/signo empregado por ela. Esse último momento foi crucial para a pesquisa, pois delimitou o estágio da pré-história da escrita de cada criança, ou por escrita pictográfica ou pela assimilação da técnica da escrita, como também a apropriação da escrita simbólica para o início da alfabetização.

No ano de 2019, nos meses de abril e maio, foram realizados novos encontros individuais com as crianças para desenvolver os mesmos passos descritos anteriormente, inclusive com as mesmas frases. Nessa nova etapa, as crianças estavam matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na verificação de quais alunos ainda poderiam estar na instituição e presentes no dia em que realizaram a pesquisa nos momentos agendados, contabilizaram-se 16 alunos na escola A e 7 alunos na escola B.

No mês de setembro e novembro, do ano de 2019, realizamos um novo encontro individual com as crianças para desenvolver os mesmos passos descritos, momento que foram acrescentadas novas palavras às frases. Mesmo que as primeiras frases do experimento, faladas na primeira e na segunda série de entrevistas (“*A bola é grande*”; “*A mesa é quadrada*”; “*O lápis é comprido*” e “*O gato tem quatro patas*”), já possuíssem em si situações de representação arbitrária<sup>24</sup>, na última série de entrevistas foram acrescentadas palavras ortograficamente mais complexas, no intuito de adicionar mais fatores de cor, de forma, de animais, de características que se somam à possibilidade de a criança utilizar o signo com um conteúdo representativo, diferenciado.

Nesse sentido, a terceira entrevista foi agendada mais ao final do ano letivo, em setembro e novembro de 2019, com as seguintes frases: “*A bola **vermelha** é grande*”; “*A mesa **de vidro** é quadrada*”; “*O lápis **de Juliana** é comprido*” e “*O gato e o **elefante têm** quatro patas*”.

Assim sendo, a pesquisa empírica, interligada ao aporte teórico, e vice-versa, foi sendo contruída. Foi nessa práxis que a pesquisadora pôde vislumbrar o papel interfuncional das funções psíquicas e da mediação que os instrumentos e os signos provocam na transformação do pensamento e da linguagem e na apropriação escrita, como representação de segunda ordem, pelas crianças.

---

<sup>24</sup> Zorzi (2003) destaca que são representações múltiplas, que constituem as principais dificuldades no momento de ensinar e aprender a escrita, pois, no sistema gráfico da língua portuguesa, nem sempre as relações entre letras e sons são regulares.

Nesse sentido, a seguir, apresentam-se as análises das entrevistas e os registros das crianças.

#### 4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, apresentar-se-ão as análises das entrevistas das quatro crianças selecionadas: CAL, CBD, CCL e CDC. O Quadro 1, a seguir, sintetiza os dados de todos os momentos da pesquisa de campo com o período realizado e a respectiva idade cronológica das crianças. De cunho informativo, esses dados não foram contabilizados para as análises e não tiveram interferência nos resultados da pesquisa, pois foram os aspectos teóricos e empíricos que permitiram a leitura dos dados coletados.

Quadro 1 – Momentos da pesquisa de campo

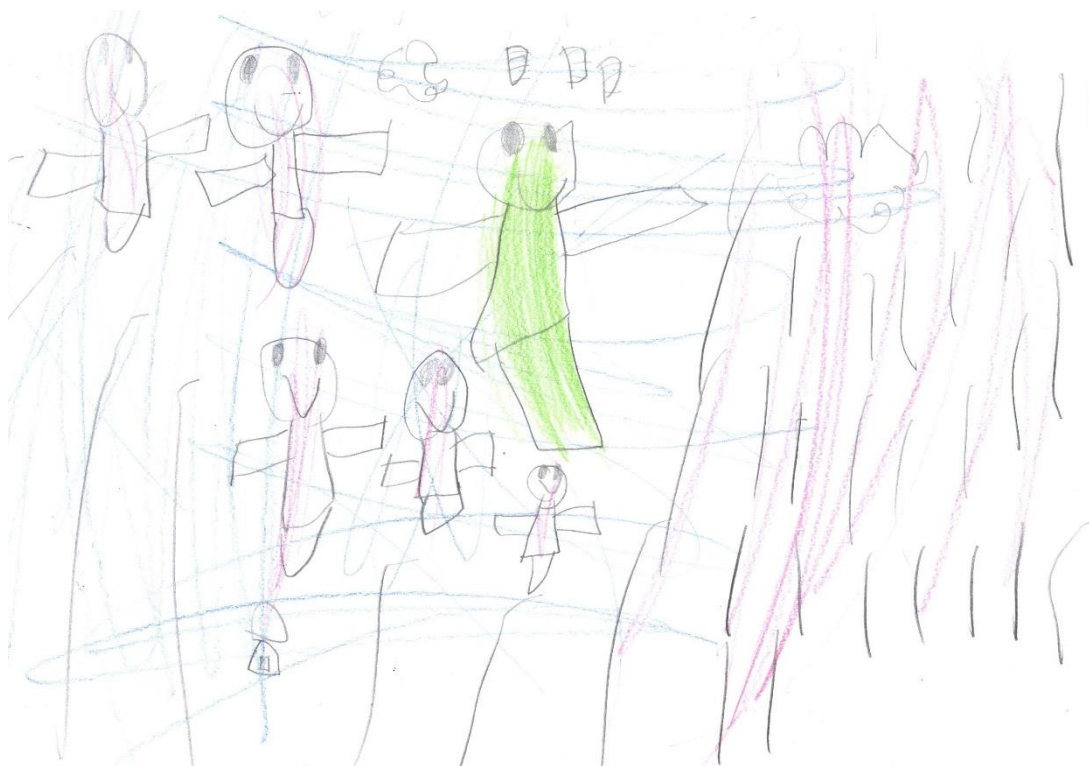
DADOS Pesquisa de Campo		Educação Infantil Infantil V	Ensino Fundamental 1º Ano	
CRIANÇAS	Mês/Ano Nascimento	1ª Entrevista Idade da Criança	2ª Entrevista Idade da Criança	3ª Entrevista Idade da Criança
<b>CAL</b>	02/2013	Dezembro/2018 5 anos e 10 meses	Maio/2019 6 anos e 3 meses	Novembro/2019 6 anos e 9 meses
<b>CBD</b>	11/2012	Novembro/2018 6 anos e 7 dias	Abril/2019 6 anos e 5 meses	Setembro/2019 6 anos e 10 meses
<b>CCL</b>	03/2013	Novembro/2018 5 anos e 8 meses	Abril/2019 6 anos e 20 dias	Setembro/2019 6 anos e 6 meses
<b>CDC</b>	01/2013	Novembro/2018 5 anos e 10 meses	Maio/2019 6 anos e 4 meses	Setembro/2019 6 anos e 8 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

##### 4.1.1 CAL – a primeira criança

A criança, denominada **CAL**, frequenta a Educação Infantil desde os 2 anos de idade, conforme resposta da mãe ao questionário (Apêndice B).

Figura 4 – Desenho de CAL do primeiro encontro com a pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira entrevista com a pesquisadora foi em dezembro do ano de 2018. A pesquisadora, antes de tudo, explicou que precisava de auxílio para uma tarefa, pois ela também tinha uma professora e estudava; por isso, que precisava de ajuda. A criança, então, foi indagada se aceitava ajudar na tarefa de lembrar algumas frases e se a pesquisadora poderia filmar para mostrar à sua professora. Com a concordância da criança, iniciou-se a pesquisa de campo.

A seguir, a transcrição do diálogo, já no momento que as frases do experimento foram apresentadas:

**P<sup>25</sup>**- *A bola é grande./ A mesa é quadrada./ O lápis é comprido./ O gato tem quatro patas./ Você consegue lembrar das frases?*

**CAL**- *(Balançou a cabeça que sim)*

**P**- *Pode falar.*

**CAL**- *(Balançou a cabeça que não)*

**P**- *Você não lembra?*

**CAL**- *(Balançou a cabeça que não)*

**P**- *Não. Se eu te der um lápis e um papel, você vai conseguir registrar essas frases? Você acha que vai te ajudar a lembrar?*

<sup>25</sup> Foi designado a letra P para representar a fala da pesquisadora durante a entrevista.

**CAL-** (Balançou a cabeça que sim) *Sim.*

A pesquisadora repetiu frase a frase, respeitando o tempo de escrita da criança. Durante a anotação das frases, **CAL** colocava os contornos das letras no papel, ora prestando atenção, ora sem muito interesse, ora coçava o olho, ora olhava para cima. Ao final de todas as frases escritas uma a uma, foi solicitado que **CAL** lembrasse para a pesquisadora, como mostra o diálogo:

**P-** *Pronto. Agora você consegue repetir as frases para mim? Lembra delas?*

**CAL-** (Balançou a cabeça que sim).

**P-** *Pode falar para mim CAL.*

Cal ficou em silêncio. A pesquisadora aguardou alguns segundos e apontou para a folha e disse:

**P-** *O que você anotou aqui (indicando para a primeira anotação) para mim?*  
(Espaço de tempo para a criança responder, como não houve diálogo a pesquisadora instiga com mais uma pergunta) - *Não lembra?*

**CAL-** (Balançou a cabeça que não).

**P-** *E aqui? (indicando para a segunda anotação) / (Espaço de tempo para a criança responder, como não houve diálogo a pesquisadora instiga com mais uma pergunta) - Também não?*

**CAL-** (Balançou a cabeça que não).

**P-** *E aqui? (indicando para a terceira anotação)/ (Espaço de tempo para a criança responder, como não houve diálogo a pesquisadora instiga com mais uma pergunta) - Não?*

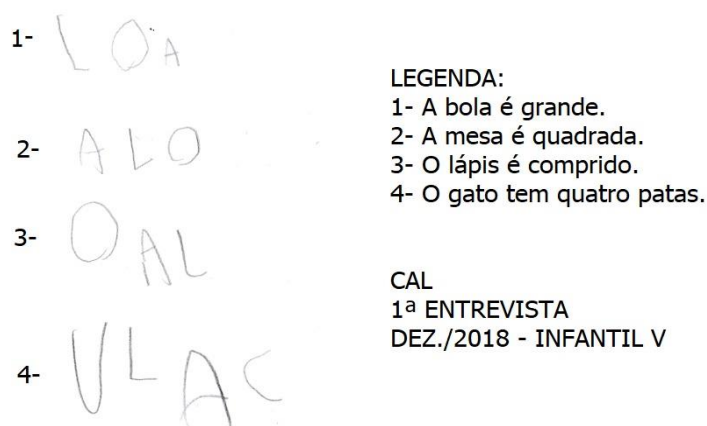
**CAL-** (Balançou a cabeça que não).

**P-** *E aqui? (indicando para a quarta anotação).*

**CAL-** (Balançou a cabeça que não).

Na primeira entrevista, **CAL** não conseguiu lembrar das frases que foram propostas, nem no primeiro momento pela linguagem oral, nem no momento em que pôde registrar no papel. Desse modo, a fala e a escrita não foram utilizadas como fins mnemônicos e instrumentais, suas anotações não tiveram significado para a tarefa proposta, mesmo grafando letras, pois estas foram apenas anotações, como representado na Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Primeira entrevista de CAL



Fonte: Dados da pesquisa.

A grafia de **CAL** não lhe serviu de instrumento, não foi funcional para a escrita e a leitura. Luria (2012b, p. 149) afirma: “O ato de escrever é, neste caso, apenas externamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em ‘escrever como os adultos’ [...]”. Nessa primeira entrevista, **CAL** representou as frases pelas poucas letras que memorizou, provavelmente as mais utilizadas para a escrita de seu nome.

**CAL** mostrou à pesquisadora, nessa primeira série de entrevistas, que, mesmo estando no 1º estágio da escrita simbólica (por usar letras), ainda estava em um estágio não-diferenciado ou até mesmo primitivo. A criança sabe que, para escrever, utilizam-se letras, mas não compreende como usá-las, além de não ter auxiliado em sua memória, ou seja, essa criança ainda não tinha compreendido a função da escrita.

A segunda entrevista foi realizada no mês de maio de 2019, quase seis meses depois da anterior. **CAL**, já matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental, participou do diálogo com a pesquisadora, iniciado pela mesma série de frases. Após a pesquisadora dizer as quatro frases, ela indagou:

**P-** *Você consegue lembrar delas para mim?*

**CAL-** *A bola é grande.*

**CAL** permaneceu em silêncio por alguns segundos.

**CAL-** *Eu não lembro.*

**P-** *Não lembra. Se eu te der um lápis e um papel, você acha que vai te ajudar a lembrar essas frases?*

**CAL-** (Balançou a cabeça que sim).

**P-** *Agora você pode registrar: A bola é grande.*

**CAL-** *Do jeito que souber.*

**P-** *Do jeito que fica mais fácil lembrar.*

Durante as anotações das frases, **CAL** interessou-se em escrever as frases, foi perceptível que ele utilizava a fala egocêntrica para lhe auxiliar nessa tarefa. Ora movimentava apenas os lábios, ora um pequeno som saía pela boca.

Na análise desse momento, percebe-se a necessidade da fala como elo entre a frase ouvida e sua representação gráfica, como demonstrado na Figura 1, em que Luria explica a mudança que percorre o signo gráfico primário, de sua forma mais rudimentar, até que se torne um signo auxiliar e um instrumento psicológico para o ato instrumental. Para a apropriação da linguagem escrita pela criança, isto é, para que esse signo gráfico primário desenvolva-se em escrita simbólica, a organização da educação escolar se faz necessária com a mediação do professor, de instrumentos e signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Estabelecido o aporte teórico, considera-se os demais momentos da pesquisa de campo com **CAL**:

**P-** *Agora você pode ler as frases para mim?*

**CAL-** (Balançou a cabeça que sim e apontou com o lápis para a primeira anotação). *A bola é grande.*

**CAL**, após ler a primeira frase, olhou de forma contente para a pesquisadora. A criança apontou para a segunda frase escrita; sua expressão facial mudou e ficou séria, rabiscou por cima do “A” que escreveu e percebeu que não se lembrava mais da anotação.

**P-** *Não lembra dessa?*

**CAL-** (Balançou a cabeça que não).

**P-** *Vai para a outra.*

**CAL-** (movimenta o lápis em direção à terceira frase). *O gato tem quatro pa... pata.*

**CAL** pulou a sequência dada e repetiu a última frase dita, mesmo apontando para o local da terceira anotação.

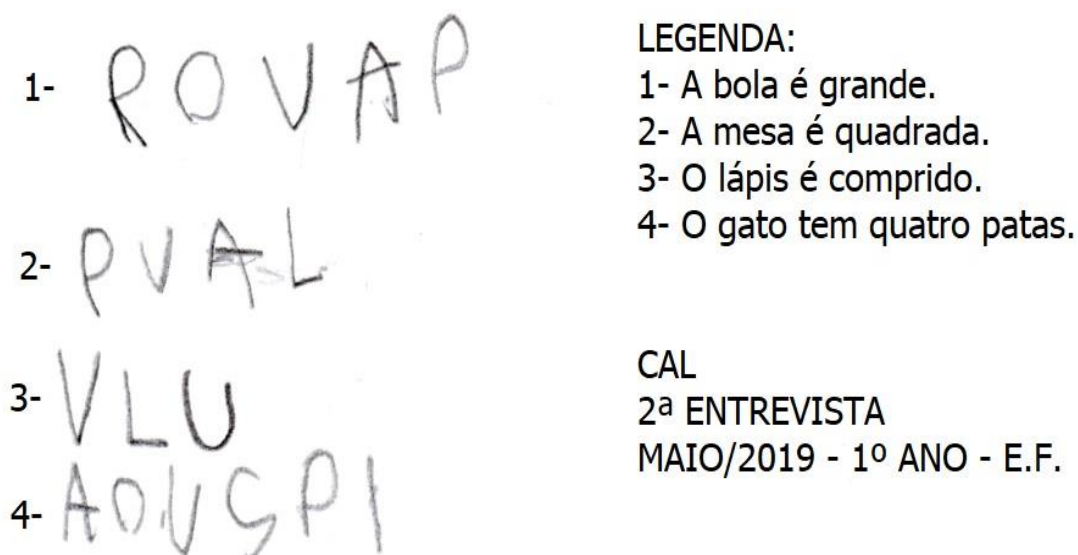
**P-** *Isso, isso mesmo. As outras você não lembra?*

**CAL-** (Balançou a cabeça que não).

Na segunda série de entrevistas, **CAL** continuou utilizando letras soltas para se recordar das frases ditas (Figura 6), mesmo sendo cópias das letras que mais escreveu no ambiente escolar. A diferença da primeira entrevista (anotação apenas

para cumprir uma tarefa dada) foi pela forma do seu comportamento, do significado do ato de escrever; no entanto, não foi percebida a mudança do significado do signo.

Figura 6 – Segunda entrevista de CAL



Fonte: Dados da pesquisa.

Para **CAL**, a presença de um significado na sua escrita foi evidenciada, não só na gravação de vídeo, mas na função que o ato instrumental conferiu ao momento, mesmo que de imediato provocou uma sensação de saber “escrever” e “ler”. A marca primitiva do signo, como afirma Luria (2012b, p. 160), “[...] apenas assinala que algum conteúdo anotado por ela existe, mas não nos conduz a ele. É apenas uma sugestão, evocando alguma reação (associativa) no sujeito”. Nesse sentido, **CAL**, mesmo no princípio da escrita simbólica, voltou-se ao estágio da escrita não-diferenciada, pois as frases “lidas” superficialmente foram uma sugestão de sua lembrança.

Nesse momento, na pesquisa de campo ficaram evidenciados os estudos da Teoria Histórico-Cultural, em relação à fala egocêntrica, apresentada por **CAL**, Vygotsky e Luria (2007, p. 31, tradução nossa) afirmam que “[...] quando, em vez de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela para si mesmo”. **CAL**, ao perguntar à pesquisadora se poderia anotar do jeito que sabia, começou uma fala consigo mesmo para resolver o seu “problema” de escrita. A criança iniciou sua percepção para o uso de instrumentos psicológicos.

A terceira e última entrevista com **CAL** foi realizada seis meses depois da anterior e no final do ano letivo do 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, segue a transcrição do diálogo:

**P-** A bola **vermelha** é grande./ A mesa **de vidro** é quadrada./ O lápis **de Juliana** é comprido./ O gato **e o elefante** têm quatro patas./ Você consegue lembrar delas?

**CAL-** (Balançou a cabeça que sim). A bola é vermelha....e grande. / A mesa é quadrada..... (fica alguns segundos sem falar nada, porém a escola estava em reforma, havia uma máquina fazendo barulho).

**P-** As outras você não lembra?

**CAL-** (Balançou a cabeça que não).

Foram dados lápis e papel para **CAL** registrar as frases novamente, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Terceira entrevista de CAL

1- BCRALS  
2- ARCSKLU  
3- AAOi  
4- EGLAC

#### LEGENDA:

- 1- A bola vermelha é grande.
- 2- A mesa de vidro é quadrada.
- 3- O lápis de Juliana é comprido.
- 4- O gato e o elefante têm quatro patas.

**CAL**

**3ª ENTREVISTA**

**NOV./2019 - 1º ANO - E.F.**

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante as anotações, **CAL** interessou-se em escrever as frases.

Novamente **CAL** utilizou a fala egocêntrica para lhe auxiliar nessa tarefa. Após a escrita, a criança foi instigada a lembrar as frases.

**P-** *Você pode dizer as frases para mim?*

**CAL-** (Balançou a cabeça que sim). *Sim. A bola é grande.... A bola é vermelha. / A mesa é de vidro. / O gato e o elefante tem quatro patas.*

Nessa última parte da entrevista, após ter “escrito” as frases, **CAL**, ao repetir para a pesquisadora, não olhou para seus registros no papel. Conseguiu lembrar-se de mais frases do que nas outras séries de entrevistas, mas ainda não utiliza a sua escrita como função mnemônica.

Gontijo (2008, p.69) reitera as proposições de Luria, afirmando que, “[...] no início da aprendizagem das letras, retomam o uso de traços indiferenciados”. O indicativo de que, no início da alfabetização, a criança retorna a estágios mais primitivos e indiferenciados, são reafirmados pelos autores. No entanto, qual a preocupação depois dessas três análises?

Em relação ao desenvolvimento da pré-história da escrita de **CAL**, a mundaça foi quase imperceptível transcorridos os 18 meses de pesquisa. O ato instrumental e a transformação de instrumentos e signos para a compreensão da linguagem escrita não tiveram efeito nas poucas frases que se recordou. Assim, ainda não há a transformação do signo-primário para o signo simbólico na escrita dessa criança.

A única alteração visível foi a partir da segunda entrevista, quando a criança fez uso da fala egocêntrica em suas anotações. Naquele instante, ela pareceu orientar sua escrita, mesmo não recordando muito as frases ditadas. No entanto, mesmo que no último encontro usou a fala egocêntrica no momento da escrita, não olhou para seu registro no papel. Ao fim dessa análise, retorna-se à problematização que cerca esta pesquisa – a mecanização dos procedimentos de ensino da escrita – qual é o sentido da escrita para essa criança? Quando ela entenderá a função de sua escrita, do seu registro?

Nesse sentido, realiza-se, sobre esta análise, a reflexão de Vygotski (1991, p. 70): “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”. O processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no ambiente escolar e a mediação do professor configura uma estreita relação.

#### 4.1.2 CBD – a segunda criança

A criança, denominada **CBD**, frequenta a Educação Infantil desde os dois anos de idade, conforme resposta da mãe ao questionário (Apêndice B).

Figura 8 – Desenho de CBD do primeiro encontro com a pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisadora repetiu para **CBD** o mesmo procedimento que realizou com CAL, dizendo que seriam ditas quatro frases e que logo após seria solicitado que as lembrasse. Segue a transcrição do diálogo:

**P-** *A bola é grande./ A mesa é quadrada./ O lápis é comprido./ O gato tem quatro patas. / Você lembra delas para mim?*

**CBD-** *A bola ela é redonda.*

**P-** *Isso.*

**CBD-** *(olha para os lados, coloca as mãos na boca, olha para a pesquisadora, como se estivesse buscando em sua memória as frases que foram ditas). A mesa é..... é retangular. / E o gato tem quatro patas.*

**P-** *Isso. E se eu te der um lápis e um papel para você anotar e eu repetir essas frases. Você acha que vai te ajudar a lembrar?*

**CBD-** *(balança a cabeça que sim).*

Entregue a folha de papel e o lápis, a pesquisadora orientou a criança a colocar o seu nome no papel, o qual foi omitido, conforme mostra a Figura 9 a seguir.

**P-** Posso começar?

**CBD-** (balança a cabeça que sim).

**P-** Primeira frases, então. / A bola é grande. / Pode anotar, escrever, do jeito que irá ajudar a lembrar-se depois.

**CBD-** Hum...

**P-** (a criança está preocupada em como fazer a atividade solicitada). Escrever, anotar.

**CBD-** A bola de qualquer jeito?

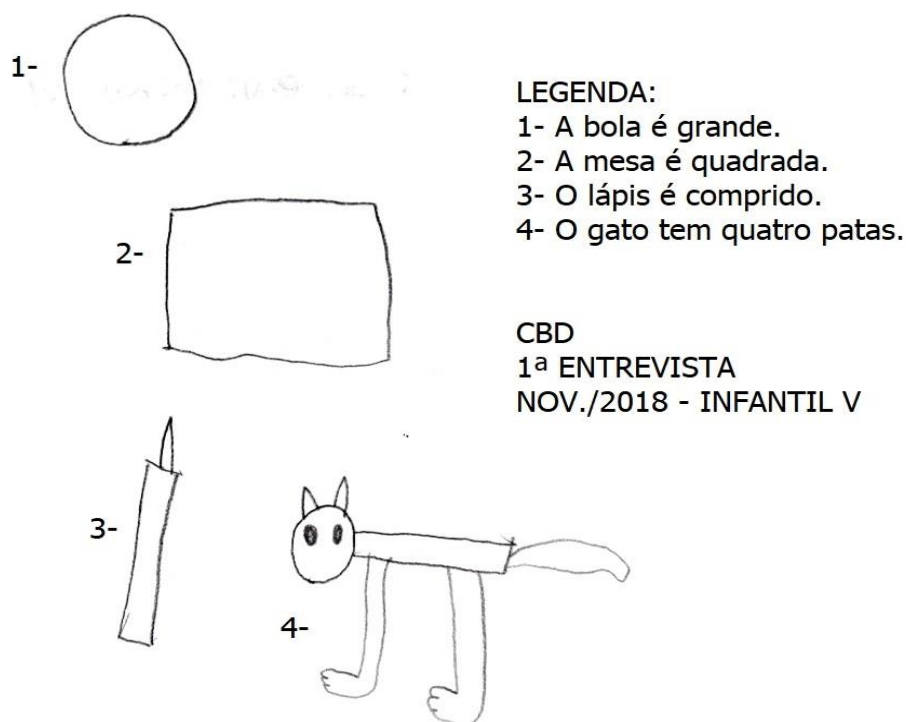
**P-** Pode. (repete-se a frase). A bola é grande.

**CBD-** Pode fazer a bola?

**P-** Pode fazer também. Do jeito que vai te ajudar a lembrar, tá.

**CBD** fez um círculo no papel, e as próximas frases foram ditas, todas foram representadas por um desenho, como traz a Figura 9.

Figura 9 - Primeira entrevista de CBD



Fonte: Dados da pesquisa.

A criança ao ver que estava em uma situação complexa procurou uma forma de representação para as frases que lhe foram ditas. A pesquisadora, em nenhum momento de sua pesquisa, utilizou a palavra “desenhar”, pois sempre foram usadas

as palavras “escrever”, “registrar” e “anotar”, justamente para não induzir as crianças a representarem em forma de desenho. O intuito foi fazer com que as crianças registrassem uma maneira de representação simbólica para a situação.

**CBD** soube utilizar as letras para a escrita de seu nome, pois estava em um contexto escolar, mas, ao perceber sua dificuldade em “escrever” as frases, buscou a representação da escrita por imagens. Nos experimentos, Luria destaca uma importante consideração para as análises dessa primeira série de entrevistas com **CBD**:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra. (LURIA, 2012b, p. 176).

**CBD** demonstrou, em sua escrita por imagens, uma maneira de registrar o conteúdo que deveria ser anotado. Contudo, será que foram suficientes para tornar-se um expediente auxiliar para a sua memória? Isso pode ser constatado na transcrição do diálogo, após a escrita por imagens de todas as frases:

**P-** *Terminou?*

**CBD-** *(balança a cabeça que sim).*

**P-** *Agora você consegue se lembrar das frases?*

**CBD-** *Sim. / Ficou faltando um olho (desenha os olhos no gato) / Pronto.*

**P-** *Então pode começar.*

**CBD-** *Sim. / A bola é redonda. / A mesa é quadrada. / O lápis é comprido. / O gato ele tem quatro patas. (a cada frase olhou para a folha de papel).*

**P-** *Isso. Muito bem CBD, você me ajudou na minha tarefa. Você achou difícil essa minha tarefa?*

**CBD-** *(balança a cabeça que não). Não.*

**P-** *Então, tá. Muito obrigada, minha professora vai ficar feliz que eu fiz minha tarefa....*

Para a **investigação do desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita pela criança**, a **função simbólica** que ela realizou **em relação ao uso da memória e do signo** permitiram encontrar outras alternativas para a tarefa dada, como, no caso, o desenho, ou a **escrita por pictogramas**.

As análises desta pesquisa ainda rememoram as contribuições de Luria e Yudovich (1987, p. 13) sobre a atividade mental da criança quando mediadas pela comunicação com os adultos e que influem em sua consciência:

Quando a criança adquire uma palavra que isola uma coisa particular e serve como sinal de uma ação concreta, ao mesmo tempo que leva a cabo esta instrução verbal do adulto, se subordina também a essa palavra. A palavra do adulto converte-se num regulador de sua conduta, elevando assim a organização da atividade da criança a um nível mais alto e qualitativamente novo. Essa subordinação das reações da criança à palavra de um adulto é o começo de uma longa cadeia de formação de aspectos complexos da sua atividade consciente e voluntária. (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 13).

Nessa direção, além da comunicação expressa na entrevista, outro fator a ser considerado é o desenvolvimento cultural historicamente contruído pela humanidade e apropriado por **CBD**, que pôde representar, por meio da mediação de instrumentos psicológicos (os desenhos), o que ainda não tinha sido apropriado em um sistema de código linguístico, pois os desenhos foram instrumentos auxiliares para a memória, ou seja, recursos mnemônicos.

Outro fator para a escrita pictográfica de **CBD**, como destaca Azenha (1995, p. 57), “[...] é o emprego da ‘parte pelo todo’ que exige um certo desenvolvimento da abstração”. A criança não precisou em seu desenho fazer todos os detalhes que a frase inteira necessitaria, apenas uma imagem representou a frase inteira no momento da escrita. Essa ação da criança mostra uma característica para o desenvolvimento da escrita simbólica.

Na segunda entrevista, realizada cinco meses depois da anterior, **CBD** participou da entrevista com a pesquisadora iniciando pela mesma série de frases. A pesquisadora falou as frases e o aluno lembrou todas as quatro sentenças corretamente. Nessa direção, prosseguiu-se a entrevista para a fase da parte escrita.

Ao escrever, **CBD** repetia em voz alta cada palavra, representando-as por uma ou duas letras do alfabeto, como mostra a Figura 10 a seguir. O uso da fala egocêntrica na escrita foi uma forma de auxílio na atividade dada pela pesquisadora e para o ato instrumental que realizou, pois, em poucas letras, representou o contexto da frase. Como a entrevista anterior já revelou o princípio da escrita pictográfica, nesse segundo momento, a mudança configurou-se para o primeiro estágio da escrita simbólica.

Figura 10 - Segunda entrevista de CBD

1- ABLEVI	<b>LEGENDA:</b> 1- A bola é grande. 2- A mesa é quadrada. 3- O lápis é comprido. 4- O gato tem quatro patas.
2- AEIHBI	
3- OLAS/H	
4- OHEFH	

**CBD**  
**2ª ENTREVISTA**  
**ABRIL/2019 - 1º ANO E.F.**

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma indagação pode ser feita: Será que **CBD** apenas decorou as frases e colocou letras soltas no papel? Não, em primeiro lugar, porque utilizou o símbolo expresso como significado funcional para a sua anotação e memória; em segundo, no momento que leu as frases, todas de forma correta, indicou o local específico em que cada uma se encontrava. A criança compreendeu o seu próprio processo de escrita e, mesmo não dominando o código linguístico, sua escrita era diferenciada, pois lhe conferiu conteúdo e a utilizou como um recurso mnemotécnico.

A terceira e última entrevista com **CBD** foi realizada quase ao final do ano letivo do 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, segue a transcrição do diálogo:

**P-** A bola **vermelha** é grande./ A mesa **de vidro** é quadrada./ O lápis **de Juliana** é comprido./ O gato **e o elefante** têm quatro patas./ Você consegue lembrar as frases para mim?

**CBD-** A bola é vermelha e grande. / A mesa é grande e de vidro. / O lápis da Júlia é comprido. / O elefante o gato tem quatro patas.

**P-** Isso.

A pesquisadora solicitou à criança a escrita das frases. Nesse momento, **CBD** utilizou a fala egocêntrica para orientar a organização da sua escrita. Na frase “A mesa

de vidro é quadrada”, a criança não registrou a palavra “quadrada”, como mostra a Figura 11.

Figura 11 – Terceira entrevista de CBD

1- A BOLA É VERMELHA E RA DE  
 2- A MESA É DE VIDRO  
 3- O LÁPIS DE JULIANA É COMPRIDO  
 4- O GATO E O ELEFANTE TÊM QUATRO PATAS

LEGENDA:

- 1- A bola vermelha é grande.
- 2- A mesa de vidro é quadrada.
- 3- O lápis de Juliana é comprido.
- 4- O gato e o elefante têm quatro patas.

CBD  
 3ª ENTREVISTA  
 SET./2019 - 1º ANO E.F.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao final de todo o registro, foi solicitada a leitura da criança das frases que escrevera. **CBD** colocou as mãos nas têmporas, próximo à testa, e iniciou esforçosamente a leitura de sua escrita, conforme o trecho transcrito na sequência:

**CBD-** *A bola..... A bola vermelha e grande. / A mesa é de.. vrido... de vidro. / (Olha para a pesquisadora e depois para o papel). O lápis de Juliana é comprido. / O gato e o elefante têm quatro patas.*

O percurso da pré-história da escrita de **CBD**, ao longo dos 15 meses da pesquisa, passou, em primeiro lugar, pelo estágio da escrita por imagens. E, na segunda e terceira entrevistas, gradualmente dando sentido às letras escritas, para o 1º estágio de desenvolvimento da escrita simbólica. Como observa Luria (2012b, p. 180): “Vimos que a pré-história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados”. Assim aconteceu com o processo de alfabetização de **CBD**, que perpassou pela transição do desenho das coisas para o desenho das palavras.

**CBD**, no último encontro, mostrou à pesquisadora que escreveu e leu um código linguístico, mesmo não sendo ortograficamente correto. **No seu ato**

instrumental, a criança compreendeu a função da sua escrita e a sua própria representação de segunda ordem.

#### 4.1.3 CCL – a terceira criança

A criança, denominada **CCL**, frequenta a Educação Infantil desde os 3 anos de idade, conforme resposta da mãe ao questionário (Apêndice B).

Figura 12 - Desenho de CCL do primeiro encontro com a pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisadora repetiu o mesmo procedimento realizado com as crianças já mencionadas; ela orientou que seriam ditas quatro frases e que, logo após, a criança deveria lembrá-las. Segue a transcrição do diálogo.

**P-** *A bola é grande./ A mesa é quadrada./ O lápis é comprido./ O gato tem quatro patas. / Pode se lembrar delas para mim?*

**CCL-** *O gato tem quatro patas.*

**P-** *Isso. Qual mais? Quais são as outras?*

**CCL-** *A bola é maior. / O lápis é comprido. / E a mesa é quadrada.*

Entregue a folha de papel e o lápis, a pesquisadora orientou a criança a colocar o seu nome no papel. E seguiu com a pesquisa, conforme trecho transcrito:

**P-** *Eu vou falar novamente todas as frases e no final você vai lembrar elas para mim? Tá. A bola é grande.*

**CCL-** (olha para a pesquisadora e repete). *A bola é grande.*

**P-** *Isso.*

**CCL-** *Eu vou fazer aqui.* (desenha a representação de uma bola na folha de papel).

**P-** *Isso. Pode. Isso. A mesa é quadrada.*

**CCL-** *A mesa é quadrada.* (desenha um quadrado).

**P-** *O lápis é comprido.*

**CCL-** (desenha um risco na vertical).

**P-** *O gato tem quatro patas.*

**CCL-** *Quatro? Posso fazer aqui?*

**P-** *Pode.*

**CCL-** *Um, dois, três, quatro* (desenha quatro riscos verticais um ao lado do outro).

**P-** *Isso. Agora você lembra das frases e repete elas para mim?*

**CCL-** (balança a cabeça que sim). *Sim. A bola é ..... (faz círculos no ar com o lápis, olha para a pesquisadora e aponta para a anotação em círculo). maior. / A mesa é quadrada* (fica batento com a ponta do lápis em cima do quadrado que desenhou) / *O lápis é fino* (fica batento com a ponta do lápis em cima do risco) / *E... qua. E o gato tem quatro pernas.* (fica batento com a ponta do lápis em cima dos quatro riscos).

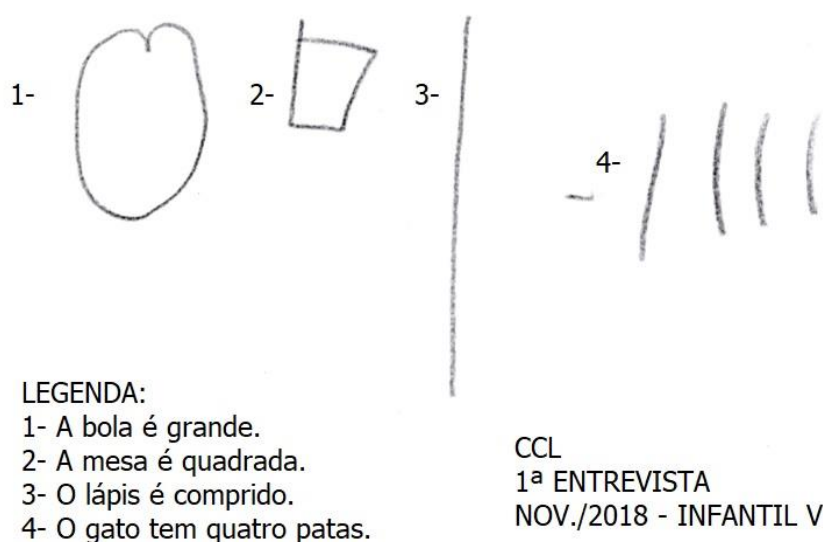
**CCL**, assim como a criança anterior, na primeira entrevista com a pesquisadora, fez desenhos para representar o que precisava registrar. Qual a diferença das duas entrevistas? Na representação gráfica, assim como aconteceu com Luria (2012b), ele diz que podem acontecer duas situações distintas para o estágio da escrita por imagens, ou escrita pictográfica:

Imaginemos um caso em que uma criança capaz de escrever por pictogramas deva tomar nota de alguma coisa que seja difícil (ou até mesmo impossível) expressar por meio de uma figura. O que ela faz? [...] Há duas opções, muito semelhantes entre si, de se desviar do obstáculo. Por um lado, a criança é instruída a lembrar de algo muito difícil de ser retratado pode, em vez do objeto A, anotar o objeto B, que se relaciona, de alguma forma, com A. Ou simplesmente anotar alguma marca arbitrária em vez do objeto que acha difícil retratar. Os

dois caminhos levam da escrita pictográfica à escrita simbólica, exceto que o primeiro opera com os mesmos meios de representação pictográfica, enquanto o segundo faz uso de outros expedientes qualitativamente novos. (LURIA, 2012b, p. 177).

A criança denominada **CBD** relacionou figuras com a frase dita e **CCL** encontrou a forma de anotar uma marca arbitrária para as frases que não conseguiria desenhar com facilidade, como, por exemplo, na terceira e quarta frase. O símbolo utilizado pela criança foi um fator para o desenvolvimento futuro da sua escrita simbólica como mostra a Figura 13 que segue.

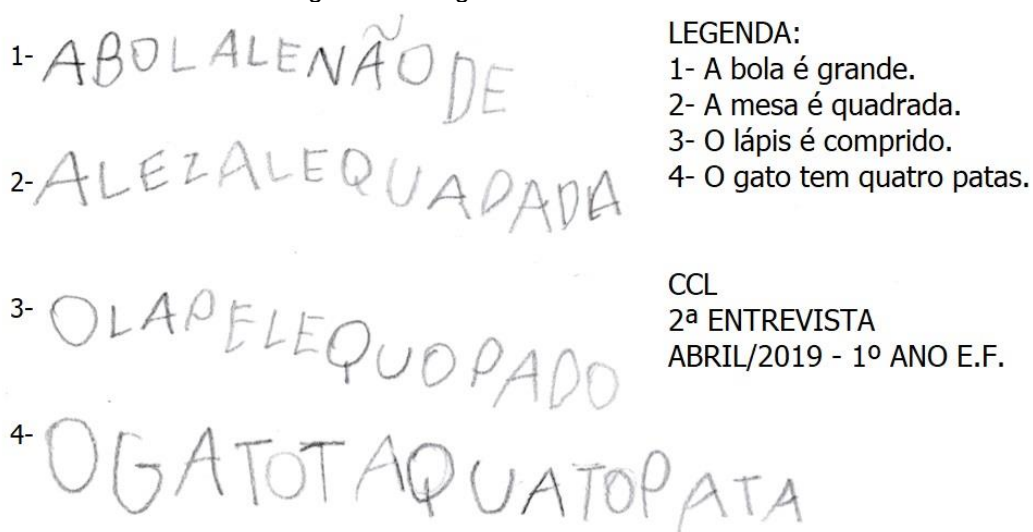
Figura 13 - Primeira entrevista de CCL



Fonte: Dados da pesquisa.

No segundo encontro, **CCL** participou da entrevista com a pesquisadora iniciando pela mesma série de frases. A criança lembrou e repetiu todas as quatro sentenças corretamente. Nessa direção, prosseguiu-se a entrevista para a fase da parte escrita, conforme traz a Figura 14.

Figura 14 - Segunda entrevista de CCL



Fonte: Dados da pesquisa.

No momento da escrita, **CCL** conversou com a pesquisadora sobre como escrevia cada palavra das frases, na tentativa de encontrar uma pista para as palavras que ainda não tinha certeza. Às vezes, como a pesquisadora não respondia se uma palavra se escrevia com tal e tal letra, a própria criança conversava consigo mesma para tentar escrever. Como exemplo, segue um trecho do diálogo transcrito:

**CCL** – O lápis é .... (aponta para a folha onde já escreveu OLAPELE) *com... de colcha....comida...* (fala para si) *como é o co.... parece o L e O....* (olha para a pesquisadora).

**P**- *Você pode escrever do jeito que você acha que vai te fazer lembrar depois.*

**CCL** – *com... deixa eu pensar* (coloca a mão na cabeça – tenta escrever uma letra, mas para e olha para a pesquisadora) *deixa eu fazer do jeito que eu sei escrever. Parece que é o QU e O....* (e escreve) *compri.... PRI de prisilha... ah! É o P e o A.* (volta a ler o que já escreveu) *O lápis é compri.... do.... o D e o O....*

No momento de ler as frases, **CCL** leu corretamente, apontando o local no papel em que estava escrita cada uma. A comunicação com a pesquisadora e a fala egocêntrica dessa criança foram conduzindo a sua escrita. A segunda entrevista durou nove minutos, quase o dobro de tempo que normalmente as demais crianças demoraram, exclusivamente, pela sua ação de pensar e dizer cada sílaba que iria escrever, ora grafava corretamente, ora escrevia como achava que conseguiria se lembrar. No final da entrevista, a criança conseguiu compreender sua escrita simbólica.

**CCL** estava procurando, em seu pensamento e em sua linguagem, quais recursos poderia utilizar para cumprir a tarefa dada, visto que instrumentos e signos são mediadores para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como enfatiza Azenha (1995, p. 49), “[...] a criança pode registrar por escrito, desde que se considerem suas tentativas de escrita válidas mesmo quando não tenham os elementos próprios do sistema convencional”. A criança pelo seu ato instrumental simbolizou uma forma de escrita.

A terceira e última entrevista com **CCL** foi realizada cinco meses depois da anterior. No primeiro momento da entrevista, em que apenas eram lembradas as frases, **CCL** trocou, na primeira frase (A bola vermelha é grande), *grande* por *redonda* e, na última frase (O gato e o elefante têm quatro patas), *gato* por *cachorro*.

No momento da escrita, **CCL** continuou utilizando a fala egocêntrica, mas, dessa vez, fixou o olhar no papel e conversou consigo. No momento da escrita e da leitura da primeira frase, novamente trocou *grande* por *redonda* e esqueceu, na segunda frase, de escrever “vidro”, por isso leu apenas: “A mesa é quadrada”, como mostra a Figura 15 a seguir.

Figura 15 – Terceira entrevista de CCL

1- A BOLA VERMELHA É REDONDA  
 2- A MEZA É QUADRADA  
 3- O LÁPIS DE JULIANA É COMPRIDO  
 4- O GATO E O ELEFANTE TÊM QUATRO PATAS

LEGENDA:  
 1- A bola vermelha é grande.  
 2- A mesa de vidro é quadrada.  
 3- O lápis de Juliana é comprido.  
 4- O gato e o elefante têm quatro patas.

CCL  
 3ª ENTREVISTA  
 SET./2019 - 1º ANO E.F.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas últimas entrevistas com **CCL**, a escrita das frases foi realizada junto à sua fala egocêntrica ou à comunicação expressa entre criança-pesquisadora. Nessa lógica, pode-se compreender como a criança pensou para chegar à sua escrita e leitura. Com o último momento, a fala egocêntrica da criança e sua concentração aumentaram, assim como a apropriação do código linguístico.

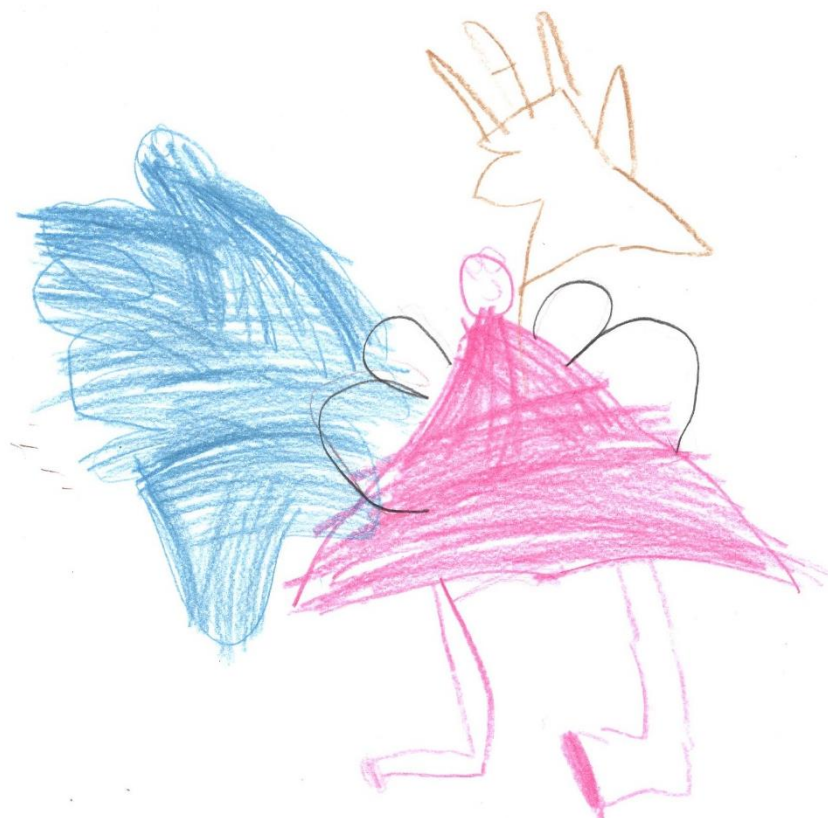
A representação da fala foi elo entre o pensamento e a escrita. Como assegura Vigotski (2001, p. 409), “[...] é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. O pensamento foi materializado em palavra e a palavra materializou-se em pensamento nas duas últimas entrevistas dessa criança.

O desenvolvimento da pré-história da escrita de **CCL** delineou do estágio da escrita por imagens à 1º fase de desenvolvimento da escrita simbólica, demonstrando que essa criança compreendeu o significado das palavras e os signos que escreveu, o que precisou de um certo nível de abstração para ordenar seu pensamento, linguagem e comportamento diante de situações de escrita.

#### 4.1.4 CDC – a quarta criança

A criança, denominada **CDC**, frequenta a Educação Infantil desde os dois anos de idade, conforme resposta da mãe ao questionário (Apêndice B).

Figura 16 – Desenho de CDC do primeiro encontro com a pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisadora iniciou a entrevista falando as quatro frases. No momento de **CDC** lembrar as frases esqueceu-se apenas da frase “O lápis é comprido”, mas as demais lembrou-se com segurança. A segunda etapa da entrevista foi realizada, conforme transcrição do diálogo a seguir:

**P-** *E se eu te der um lápis e uma folha para você escrever essas frases. Você acha que você vai se lembrar melhor delas?*

**CDC-** (balança a cabeça que sim). Sim.

**P-** *Pode anotar, escrever, do jeito que você souber.... aqui está a folha e o lápis. Primeiro você escreve seu nome nessa folha.*

**CDC-** Tá.

**P-** *Isso. Agora eu vou falar de novo as quatro frases, só no final você vai lembrar delas pra mim. Tá. A primeira. A bola é grande. Pode anotar.*

**CDC-** (escreve “a bola é” sem dificuldades). *Não sei como se faz o Grããã...* (olha para a pesquisadora).

**P-** *Você pode anotar do jeito que você vai se lembrar depois.*

**CDC-** *É que eu quero escrever certinho....*

**P-** *Você quer escrever certinho? (criança balança a cabeça que sim). Pensa aí, como é que escreve Grande....*

**CDC-** *Gran...Gr...Gr... (olha para o lado e faz o som de GR várias vezes com a boca/língua) Grande é com G.... R.... A....D....E (escreve o E mais acima na folha, pois não cabe na mesma linha).*

**P-** *A mesa é quadrada.*

**CDC-** *A mesa é quadrada?*

**P-** *É....*

**CDC-** (fala para si enquanto escreve) *A MEEE...SAAA É.... (olha para a pesquisadora, olha para a folha) QUA.... é assim? DRA..... DRA... DRA... (olha para o lado e faz o som de DRA várias vezes com a boca/língua) dra.... quadra.... a não.... tremi o lápis.... o R era aqui....(apaga com a borracha e escreve novamente o R) quadra.... (acaba a folha de papel).*

**P-** *Pode colocar ali. (pesquisadora aponta para o espaço da folha em branco abaixo da palavra “a mesa” e a criança termina de escrever DO) . O lápis é comprido. Pode ser embaixo, tá.*

**CDC-** (a criança fala consigo e ao mesmo tempo escreve) *O laaa..... pis..... lapis... é.... cum.... cum... pri.... pri.... P....R....l....pri...do.*

**P-** *Isso.... O Gato tem quatro patas.*

**CDC-** (a criança fala consigo e ao mesmo tempo escreve) *O ga....to... o ga... tooooo.... (olha pra cima) tem.... tem.... temmm.... (para de escrever olha para frente, olha para a folha e a pega nas mãos) cadê o qua aqui..... (solta a folha) eu estou tentando achar o quatro, pra escrever o qua....aqui....qua....qu....*

Nesse momento, a pesquisadora fez uma inferência na ação da criança ao perceber a dificuldade encontrada para escrever a palavra quatro. Ela realizou, então, a seguinte pergunta:

**P-** *Tem uma outra forma de você registrar o quatro?*

**CDC-** (a criança coloca a mão na cabeça e pensa um pouco). *Eu acho que não.*

**P-** *Não.*

**CDC-** *Não.*

**P-** *O que que o quatro é?*

**CDC-** *O quatro é.... .... ele é uma estrela só de um braço.*

**P-** (pesquisadora fica surpresa com a resposta). *O quatro é uma estrela só de um braço.... hum.... então, tá, escreve: “O gato tem quatro patas”.*

**CDC-** *O gato tem quatro patas.... posso fazer o quatro?*

**P-** *Pode....*

**CDC-** (criança sorri e vai conversando consigo enquanto faz o formato de um 4). *O gato tem quatro patas. O gato tem quatro patas....pa... tas....*

**P-** *Isso, agora tem como você lembrar das frases para mim?*

**CDC-** *Tá... A bola é graaande... A meesaaa é quadrada.... O láaapis... é .... O láaaapis é.... coo... eu escrevi ...per... o lápis é qua.... (olha para a pesquisadora com espanto, na leitura percebeu que escreveu faltando uma letra e neste momento pega o lápis e coloca um N depois de CO). O lápis é cumprriido....*

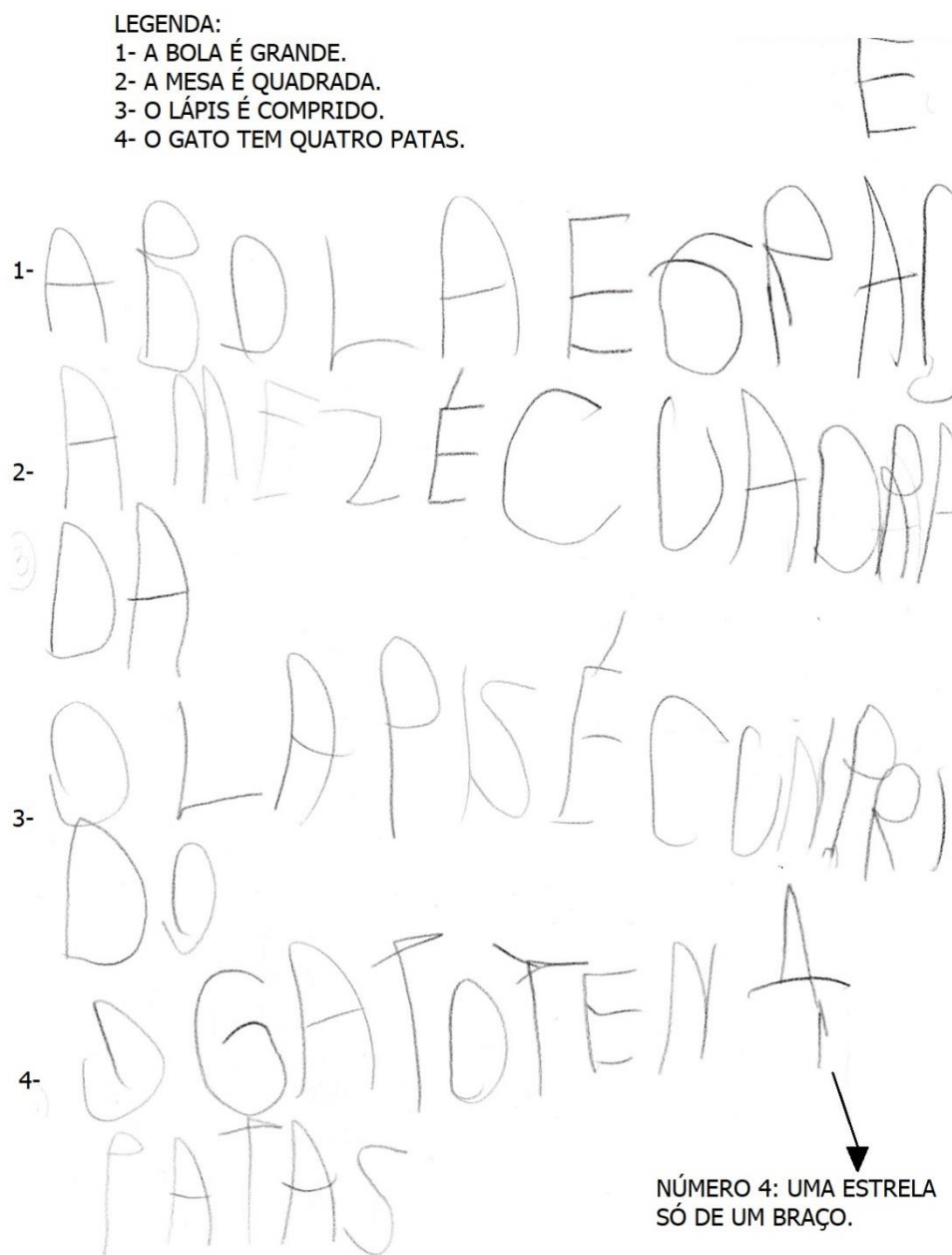
**P-** *Isso... e depois?*

**CDC-** *O gato tem quatro patas....*

**P-** *Isso mesmo. Muito bem!!!!*

Segue, assim, a Figura 17, que corresponde à primeira entrevista de **CDC**:

Figura 17 - Primeira entrevista de CDC



CDC  
 1ª ENTREVISTA  
 NOV./ 2018 - INFANTIL V

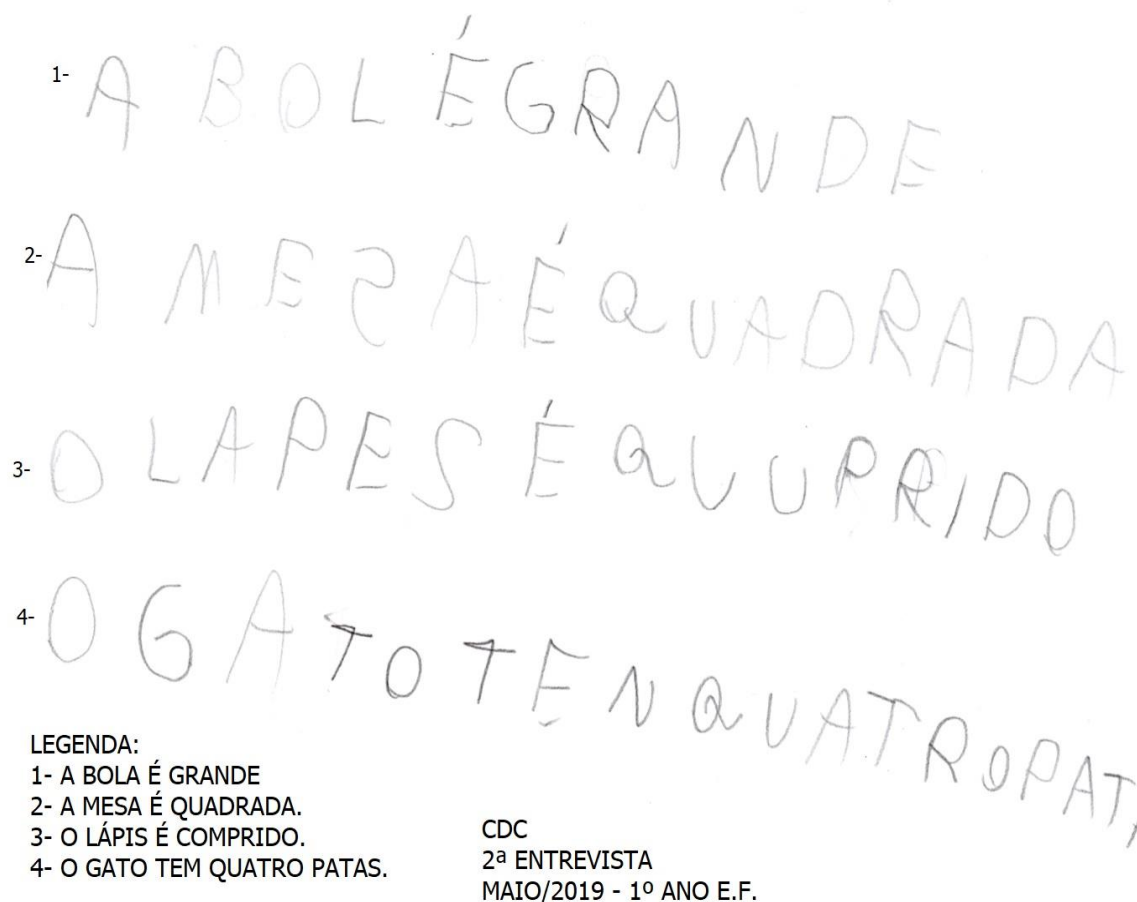
Fonte: Dados da pesquisa.

**CDC** é uma criança que, no momento da escrita da primeira frase, já utilizou a representação de segunda ordem, pois, ela ultrapassou o 1º estágio da escrita simbólica dos exemplos citados por Luria (2012b), e estava em uma escrita alfabética, com certas dificuldades em alguns fonemas, mas apresentava-se em um contexto que sabia utilizar-se da função da escrita na situação solicitada.

A pesquisadora, ao perceber que a criança já dominava o mecanismo da escrita alfabética, no primeiro momento de dificuldade, estimulou a criança a anotar o signo “quatro” de uma forma diferente, justamente para saber se **CDC** usaria a escrita pictográfica para essa palavra. No experimento de Luria (2012b), em uma situação de escrita alfabética, foi proposto o inverso às crianças já alfabetizadas, que não conseguiram realizar uma escrita pictográfica; no entanto, o caso de **CDC** foi diferente, pois mesmo sem o uso da palavra “desenhar” ou de inferir a escrita do número, ele o fez como recurso mnemotécnico e signo auxiliar.

Na segunda entrevista, **CDC** lembrou-se e escreveu todas as frases sem dificuldades. Dessa vez, usou a fala egocêntrica e interior, pois apenas movimentava os lábios. Quando errava a grafia de alguma letra ou fonema, percebia e apagava com a borracha para correção. Não conversou com a pesquisadora durante a escrita e após o momento do registro leu todas as frases. A Figura 18 mostra sua escrita:

Figura 18 – Segunda entrevista de CDC



Fonte: Dados da pesquisa.

A terceira e última entrevista com **CDC** foi realizada quase no final do ano letivo do 1º ano do Ensino Fundamental. No primeiro momento, a pesquisadora disse as frases e pediu para que **CDC** para lembrar-se delas; no entanto, a criança simplesmente disse que não se lembrava, diferentemente das outras entrevistas.

Isso mostra que essa criança confiava em sua escrita, pois imediatamente já respondeu que não se lembrava das frases no primeiro momento, pois sabia que teria como escrever todas elas novamente. Desse modo, antes mesmo de iniciar o registro dessa última entrevista, a criança mostrou à pesquisadora que se apropriou não apenas do sistema de escrita, mas também de uma das finalidades da escrita simbólica: a de auxiliar a memória.

**CDC** escreveu todas as frases, sem dificuldades; perguntou apenas se “vermelha” era com LA ou LHA. Como a pesquisadora pediu que anotasse da forma que lembrasse depois, a criança colocou a mão na boca, olhou para cima e continuou a escrita sem uso da fala egocêntrica, pois já alcançou um determinado nível de apropriação de escrita e de abstração. No momento de relembra-las, leu-as corretamente, como mostra a Figura 19.

Figura 19 - Terceira entrevista de CDC

A BOLA VERMELHA É GRANDE,  
 A MESA DE VIDRO É QUADRADA  
 O LÁPIS DE JULIANA É COMPRIDO  
 O GATO E O ELEFANTE TÊM QUATRO  
 PATAS

## LEGENDA:

- 1- A BOLA VERMELHA É GRANDE.
- 2- A MESA DE VIDRO É QUADRADA.
- 3- O LÁPIS DE JULIANA É COMPRIDO.
- 4- O GATO E O ELEFANTE TÊM QUATRO PATAS.

CDC  
 3ª ENTREVISTA  
 SET./2019 - 1º ANO E.F.

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma particularidade dessa análise é que, para **CDC**, desde a primeira entrevista, sua fala tinha “um som significante”, pois exercia a função de significado. A palavra para essa criança era uma representação do pensamento e da linguagem, em que a fala interior, egocêntrica e a exterior foram mostrando a função intersíquica e intrapsíquica do seu comportamento com o auxílio de instrumentos e dos signos na transformação das funções psíquicas. Nesse sentido, mostrou-se que a internalização dos signos para essa criança foi um fator determinante para o desenvolvimento do seu psiquismo, e que a palavra foi expressa na sua função de signo e instrumento simbólico e técnico, pois expressou a escrita intelectual (psíquica) e formal da criança.

Todas as análises partem dos conceitos aqui explorados, ora pelos autores da *Troika*, ora por pesquisadores dessa mesma linha teórica. No entanto, muitos outros conceitos podem ser engendrados aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Todavia, delimitou-se, aqui, abordar os assuntos mais pertinentes à apropriação da linguagem escrita pela criança com base no artigo *O Desenvolvimento da Escrita na Criança* (LURIA, 2012b).

Em síntese, o experimento realizado atendeu ao objetivo de analisar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de escolarização a partir das entrevistas e do referencial teórico abordado, os quais serão reforçados nas considerações finais que seguem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho - *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual: a escrita da criança no início do processo de escolarização* - permitiu estabelecer o movimento necessário a uma pesquisa teórica e empírica ao atingir o propósito de vivenciar, pelo experimento, o desenvolvimento da pré-história da escrita da criança – a internalização dos signos e a representação de segunda ordem entrelaçados aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Com os estudos abarcados nesta pesquisa, foi possível compreender as mudanças significativas na construção do ser social, em seu processo de humanização, de desenvolvimento cultural e psíquico. Assim, o homem constituído pelo e ontologicamente, a exemplo, do trabalho e da linguagem, estrutura suas atividades e a organização da sociedade durante os séculos de sua existência pelo movimento material, histórico e dialético. Envolto por esse direcionamento, o desenvolvimento do psiquismo – como enfatiza Martins (2015, p. 309), “[...] compreendido como imagem subjetiva da realidade objetiva”, que toma como princípio o ser social partindo da sua realidade objetiva –, tem a imagem subjetiva do real, em outras palavras, a formação da sua psique, da sua consciência.

Nessa direção, a Teoria Histórico-Cultural, constituída em sua base pelo materialismo histórico-dialético, propõe e discute uma concepção para a psicologia geral e científica sobre o desenvolvimento humano. Neste estudo, abarcaram-se as análises das funções psíquicas superiores, como o pensamento e a linguagem, pelo método pedológico, que investiga as transformações psíquicas na criança, decompondo o estudo por unidades, sendo o da fala o som significativo, qual seja, a palavra.

A pesquisa, ao delimitar nos estudos teóricos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores - pela linguagem, pela fala (interior, egocêntrica e exterior), pelo pensamento e pelo significado do termo palavra - permitiu compreender como a linguagem escrita para a criança é internalizada por meio dos signos nos estágios da pré-história da escrita. Nessa perspectiva, o objetivo teórico e empírico do desenvolvimento da escrita na criança ficou evidenciado pela mediação dos instrumentos e dos signos na transformação das funções psíquicas superiores.

Os estudos dos estágios da pré-história da escrita da criança, proposto por Luria (2012b), foram, portanto, aprofundados: estágio dos rabiscos ou fase dos atos

imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais; estágio da escrita não-diferenciada; estágio da escrita diferenciada; estágio da escrita por imagens (pictográfica); primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica.

Os estudos apresentados, além de analisar o desenvolvimento da escrita, podem auxiliar na reflexão de atividades mediadoras e intencionais dos professores, como assegura Luria (2012b):

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil. (LURIA, 2012b, p. 188).

Assim, é possível asseverar que o ensino organizado promove o desenvolvimento intelectual da criança, que, por meio da assimilação dos signos, conduz à apropriação da linguagem escrita à luz da Teoria Histórico-Cultural. Mesmo este não sendo o intuito da pesquisa, fica o incentivo para as leituras dessa perspectiva teórica e o indicativo de um novo olhar para a produção escrita das crianças.

O material coletado das demais crianças investigadas não foi selecionado para a descrição, apesar de elas terem realizado as três entrevistas. Como as crianças já estavam, no início da escolarização, incentivadas, pelos professores ao uso de letras para ler e escrever, elas apresentaram a representação nos registros do primeiro estágio da escrita simbólica; no entanto, para a análise, isso não demonstrou pleno domínio da escrita desde a primeira entrevista. Como enfatiza Luria (2012b, p. 181), “[...] no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com uma fase de escrita não-diferenciada”. Nesse sentido, as crianças não analisadas permaneceram no último estágio da pré-história da escrita. Mesmo que, no primeiro momento, tenham retornado ao estágio da escrita não diferenciada, todas passaram ao estágio da escrita diferenciada; e algumas chegaram, ao final da última entrevista, à escrita alfabética.

Desde os primeiros dados coletados no encontro individual em 2018, todas as crianças já possuíam o conhecimento do traçado das letras do alfabeto da língua portuguesa, principalmente para a escrita do próprio nome. A maioria das 40 crianças entrevistadas conseguiram representar, por uma sequência de letras, as sentenças

que foram ditadas; no entanto, nem sempre as utilizaram como um recurso auxiliar da memória para as lembranças das frases registradas.

Já os casos destacados permitiram uma visão mais ampla do processo de transição do desenho das coisas para o desenho das palavras. Assim, escritas mais representativas desse processo de apropriação da escrita simbólica e que também aproximaram-se dos escritos de Luria (2012b) foram as de **CBD** e **CCL**. Essas duas crianças foram as únicas que utilizaram a escrita pictográfica e representaram dois momentos distintos apontadas pelo autor soviético, evidenciando a passagem de um tipo a outro no desenvolvimento da linguagem escrita.

Os casos que mais se distinguiram dos casos estudados por Luria (2012b), mas que estão relacionados aos seus estudos e aos de Vigotski e dos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, contemplam o objetivo central, qual seja: **analisar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças em processo de escolarização**. Como exemplo, a criança **CDC**, que já fazia representações mais complexas, apresentando uma escrita com poucos erros ortográficos; e **CAL**, que não apresentou um desenvolvimento tão significativo de representação de segunda ordem durante os três momentos com a pesquisadora.

O recorte de estudos produzidos na pesquisa significa uma parcela das considerações que podem ser tecidas em torno desse tema. As análises também não podem ser entendidas, apenas como um percurso evolutivo da escrita das crianças, mas, sim, evidenciar de forma singular o desenvolvimento da linguagem nas três entrevistas. Além disso, este estudo não qualifica ou desqualifica o trabalho docente realizado nesse período, pois não foi objeto de observação e de análise, mas permite reflexões para a prática pedagógica.

Nessa direção, reforça-se que o caráter da relação com o trabalho do professor é de interesse para esse aporte teórico, já que os autores da *Troika*, a exemplo, Vigotski, enfatizam o ensino da linguagem escrita em práticas escolares intencionais, tendo em vista o processo de ensino para a criança. Segundo o autor:

Na prática da educação escolar, a escrita ocupa um lugar muito pequeno até hoje, comparado ao enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita foi proposto em um sentido prático restrito. Ensina-se à criança a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura e da escrita é tão enfatizado ao ponto de relegar a linguagem escrita como tal, que o

ensino prevalece apenas sobre a utilização racional desse mecanismo. (VIGOTSKI, 2012a, p. 183, tradução nossa).

O autor reitera o que muitas vezes acontece no contexto escolar: apenas o domínio da técnica de escrita é ressaltado nos processos de alfabetização em seu traçado e sua forma. Desse modo, o aspecto cultural, que a atividade da escrita necessita ter para sua assimilação, fica em último plano.

O processo de desenvolvimento cultural da criança é constituído pelas relações sociais e pelas transformações internas e externas das funções psíquicas na conduta do indivíduo. Isso ficou demonstrado quando a lembrança das frases pôde ser registrada, mostrando, assim, às crianças, a função desse registro, da representação do simbolismo de segunda ordem, do sentido e do significado das palavras escritas. O uso de instrumentos e signos para a transformação do pensamento e da linguagem permeia o elo entre o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento intelectual da criança, principalmente em seu início de escolarização.

Esse movimento material e dialético fortalece a educação escolar como meio de apropriação de conceitos científicos historicamente acumulados pela humanidade e fornece as “pistas” para pensar a organização do ensino na apropriação da linguagem simbólica na transição destas duas etapas de ensino – a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental –, pois a mudança no desenvolvimento cultural da criança dá-se pelo domínio da linguagem escrita.

Ao compreender essas considerações, o docente e a criança conceberão a linguagem escrita como um processo histórico, cultural e social, visto que o código linguístico foi culturalmente estruturado pelo homem, que desenvolve suas funções psíquicas superiores pelas ações mediadas e historicamente acumuladas no decorrer do tempo. Assim sendo, a palavra, ou seja, a linguagem é viva.

Nesse sentido, Mendonça (2018, p. 57) discorre sobre a linguagem escrita ser viva, a qual “[...] representa a possibilidade de fazer uma apropriação tal que permita operar nas significações produzidas pelas palavras bem como nas relações que tais palavras têm com a história cultural humana”. Como observou Mendonça (2018), os estágios de desenvolvimento da escrita da criança, a vivacidade do rabisco, do desenho e da linguagem simbólica perpassam pelos olhos do investigador durante o desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

As discussões tecidas nesta pesquisa continuam sendo uma problemática nacional e que perdura há anos sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. Por essa razão, esse assunto ainda é recorrente de estudos e não se encerra neste recorte teórico e empírico, pois trata-se de um contexto amplo que remete a muitos conceitos complexos, mas que deixa a contribuição para a organização do trabalho docente à luz da Teoria Histórico-Cultural .

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. de. A Palavra Mágica. In: ANDRADE, C. D. de. **Discurso de Primavera e algumas sombras**. São Paulo. Companhia das Letras, 2014. p. 127.
- AZENHA, M. G. **Imagens e Letras**: os possíveis acordos de Ferreiro e Luria. São Paulo: Ática, 1995.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- DALAROSA, A. A. Anotações à questão: Para que estudar História da Educação? In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Pesquisa em Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999. p. 43-53.
- DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2018.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Global, 1986.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- GONTIJO, C. M. M. **A escrita Infantil**. São Paulo. Cortez, 2008.
- KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1993.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-84
- LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Volume IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: Cultrix, 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012a. p. 21-38.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012b. p. 143-189.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Tradução José Cláudio de Almeida Abreu. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2. Ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, 2018.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador**. A contribuição da Teoria Histórico-Cultural. Curitiba, PR: Editora CVR, 2018.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Editora Expressa Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. S. Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

PRESTES, Z. Guita Ivovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, 2010.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282013000400008>.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TUNES, E.; PRESTES, Z. R. O bom, o mau e o feio. In: PRESTES, Z. R.; TUNES, E. (orgs.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018. p. 7-18.

VENGUER, L. A. **Temas de psicologia pré-escolar**. Tomo I. Havana: Instituto Cubano del Libro, 1976.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise na Psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. **Obras escogidas III** - problemas del desarrollo de la psique. Volumen 2-III de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012a.

VYGOTSKI, L. **Obras escogidas – IV: Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil.** Volumen 2-IV de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012b.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas – I: El Significado histórico de la crisis de la Psicología.** Volumen 2-I de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2013.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas – II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología.** Volumen 2-II de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2014.

VYGOTSKI, L. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

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

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Edición a cargo de Pablo Del Rio e Amélia Alvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: que clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

## APÊNDICES

## Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



# PPIFOR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ENSINO:  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR–PPIFOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando o(a) senhor(a) e o(a) menor \_\_\_\_\_ para participar da pesquisa, da mestranda Tatiana Viaes Thomé, intitulada: **“Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual: a escrita infantil nas séries iniciais do ensino fundamental”** sob coordenação da Professora Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli. E, para tanto, necessitamos do seu consentimento.

Nesse sentido, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados uma ficha com dados do histórico escolar do aluno, no qual o(a) senhor(a) será questionado(a) sobre aspectos perceptivos da criança, assim como entrevistas com o menor, o qual será proposto a escrita ou desenho de algumas frases em diferentes momentos.

A pesquisa tem como objetivo principal: investigar os estágios do desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita nas crianças da educação infantil, Infantil V no ano de 2018, e no ano de 2019 no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados uma ficha com dados do histórico escolar do aluno, assim como entrevistas com o menor, na qual será proposta a escrita ou desenho de algumas frases. Todas as entrevistas serão gravadas para melhor análise dos resultados pela pesquisadora, mas em nenhum momento as imagens serão divulgadas em redes sociais, mídia ou impressa. As imagens e gravações serão arquivadas pela pesquisadora durante e após esta pesquisa, assim como futuramente poderão ser usadas como parâmetro para outras pesquisas relacionadas ao tema, sem validade de tempo.

Os únicos documentos que farão parte da pesquisa e que poderão ser divulgados na análise serão os desenhos ou escritos que as crianças produzirão no decorrer da

pesquisa, mesmo assim nenhum nome pessoal ou da instituição de ensino será divulgado. Serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade todas as informações pessoais fornecidas para a pesquisa.

A pesquisa será realizada nas dependências da escola em que o menor está matriculado. O dia e o horário serão previamente agendados junto à equipe pedagógica da instituição.

A identidade da escola e do menor serão preservadas, pois cada um será identificado por um número ou letra. Como não se trata de um procedimento invasivo, os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, tendo apoio da equipe pedagógica da escola, já os benefícios que a pesquisa trará com a participação das crianças são muito importantes, pois o processo da escrita infantil está estritamente relacionado com a alfabetização, um dos pontos de muito estudo entre os educadores brasileiros.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso aceite assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a).

De forma alguma será cobrado algum valor monetário pelas partes.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos poderá nos contatar: Tatiana Viaes Thomé, pelo telefone (44) 99859-4076 ou pelo e-mail: [tatianaviaesthome@gmail.com](mailto:tatianaviaesthome@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Agradecemos desde já sua atenção!

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO E USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_  
RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui devidamente esclarecido, aceito realizar a pesquisa respondendo ao questionário, assim como autorizo o menor, o qual sou responsável, em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli e pela mestrandia Tatiana Vias Thomé. Concordo que o menor \_\_\_\_\_ participe do estudo como sujeito, inclusive autorizando a gravação e uso de imagens realizadas na pesquisa em questão.

Assinatura : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## Apêndice B - Questionário enviado aos responsáveis

### HISTÓRICO DO ALUNO

Este é um documento desenvolvido com o objetivo de conhecer o(a) aluno(a) para possíveis análises da pesquisa de mestrado sobre alfabetização e escrita nos primeiros anos de escolarização da criança. As informações poderão ser fornecidas pelos profissionais da instituição, pelas crianças entrevistadas ou pelos responsáveis dos participantes. Todas as informações abaixo, assim como nomes, não serão expostas em nenhum momento na análise escrita da pesquisa. Todos os dados serão mantidos em sigilo.

#### 1 Identificação:

Nome do aluno (a):

---

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( )M ( )F Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### 2 Dados familiares:

• Nome do pai:

---

• Nome da mãe:

---

• Responsável pelo (a) aluno (a):

---

#### 3. Histórico de Escolaridade do Aluno:

• Com que idade o aluno ingressou em uma creche ou escola? E em qual instituição?

---

• Já passou por outras instituições escolares depois da primeira matrícula na creche ou escola? ( ) Não ( ) Sim Qual(is)?

---



---

#### 4. Aspectos perceptivos da criança (Resposta do Responsável)

• Apresentou alguma dificuldade na fala, nos primeiros anos de vida? ( ) Não ( ) Sim Qual?

---

• Com que idade iniciou a fala das primeiras frases e perguntas?

---

• Desde pequeno, ao brincar sozinho ou com outras crianças, entrava no mundo do faz de conta e da imaginação?  Não  Sim Cite exemplos?

---



---

• Gostava de brincar e interagir com outras crianças desde pequeno?  Não  Sim

• Quando o menor recebe tarefas da escola para fazer em casa consegue realizar sozinho?  Não  Sim

• Recebe auxílio em casa nas atividades escolares?  Não  Sim De quem? \_\_\_\_\_

---

• Em relação à leitura e escrita: é realizado algum estímulo/atividade em casa, sem contar os que são solicitados pela escola?  Não  Sim Qual (is)?

---



---

• Você tem o hábito de contar ou ler histórias para o menor em casa?  Não  Sim Com que frequência?

Todos os dias

Uma vez por semana

Duas ou três vezes por semana

Uma vez por mês

Há cada dois ou três meses

• O menor faz atividades extraescolares ou algum curso?  Sim  Não Quais? \_\_\_\_\_

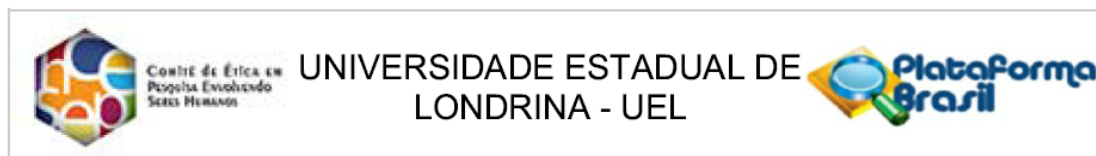
---

• O menor alguma vez já foi avaliado por um profissional específico, devido a problemas na aprendizagem (Psicólogo, Psicopedagogo, Psiquiatra)? \_\_\_\_\_

---

**ANEXO**

## Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual: a escrita infantil nas séries iniciais do ensino fundamental

**Pesquisador:** Fatima Aparecida de Souza Francioli

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 90748418.0.0000.5231

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.767.284

#### Apresentação do Projeto:

O documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1134539.pdf" em seu item "Resumo" diz: A presente pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita pelas crianças. À luz da teoria historicocultural, buscar-se-á observar o momento que a criança inicia suas primeiras tentativas de escrita. Sabendo que a criança já remonta técnicas primitivas de escritas anteriores, é necessário verificar como ela se apropria da técnica da escrita cultural, passando de um estágio a outro, superior. Para compreender esse processo de desenvolvimento será acompanhando os alunos nos seguintes níveis escolares: Infantil V, última série da Educação Infantil e no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa justifica-se pelo tema ser de amplo debate e necessário para a promoção da educação e alfabetização das crianças.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Investigar os estágios do desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita nas crianças da educação infantil (Infantil V) e 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de educação de

**Objetivo Secundário:**

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**Município:** LONDRINA

**E-mail:** cep268@uel.br



Conselho de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.767.284

Compreender os estágios do desenvolvimento da linguagem escrita na fase inicial escolar das crianças à luz da teoria histórico cultural, sobre o desenvolvimento da escrita das crianças durante dois anos, nas séries do Infantil V e 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas instituições da rede municipal de [REDACTED], utilizando como parâmetro para a pesquisa de campo os estágios da pré-história da escrita, denominados por Alexander Romanovich Luria.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Toda pesquisa que abrange seres humanos tem a possibilidade de riscos ou desconfortos aos participantes, pois é necessário um período de tempo para a pesquisa proposta, uma exposição em relação à imagem e dados pessoais, o que pode constranger os participantes. Entendemos que os riscos da pesquisa são mínimos, e que pelo fato de ocorrer no ambiente escolar, qualquer desconforto ou ocorrência será prontamente atendida pela equipe da da escola. Contudo, mesmo sendo mínimos, sempre que possível a pesquisadora deve prever possíveis medidas de amparo ao participante (no projeto preenchido na Plataforma Brasil bem como no TCLE), uma vez que a resolução 466/12 em seu item V.6 afirma: "O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa."

Benefícios:

A pesquisa terá benefícios e contribuições para o desenvolvimento da humanidade, pois podem ser mediados com as pesquisas com seres humanos, principalmente ao que se refere ao processo de apropriação da escrita, um tema tão recorrente e necessário ao desenvolvimento escolar de milhões de crianças, visto os níveis de analfabetismo e problemas na leitura, escrita e compreensão da língua materna no país.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Este parecer compreende, ressalta a importância da pesquisa e considera não haver pendências ético-documentais.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada;
2. Apresenta TCLE em forma de convite direcionado aos responsáveis pelas crianças;

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

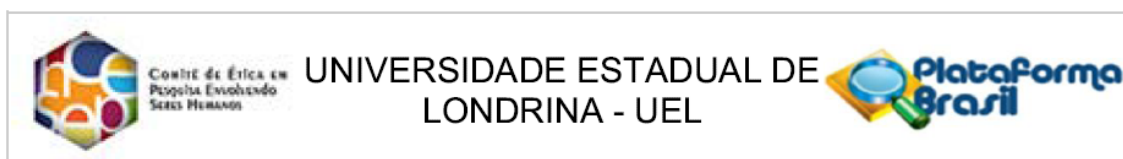
**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.767.284

3. Apresenta autorização da Secretaria de Educação do Município [REDACTED] para realização da pesquisa em suas unidades;
4. Apresenta Cronograma de Execução compatível com a proposta;
5. Apresenta Orçamento Financeiro compatível com a proposta.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não havendo pendências ético-documentais considera-se o projeto APROVADO para execução.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1134539.pdf	02/07/2018 18:43:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_FINALversao2.docx	02/07/2018 18:36:12	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AUTORIZACAO_RESPONSAVEIS_MO_DELO_APROVADO_SEDUCversao2.docx	02/07/2018 18:31:38	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoversao2.pdf	02/07/2018 18:25:40	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Outros	FRASES_DA_PESQUISA.doc	21/05/2018 16:53:59	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PESQUISA.doc	21/05/2018 16:52:41	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AUTORIZACAO_SEDUC.pdf	21/05/2018 16:48:53	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito

#### Situação do Parecer:

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

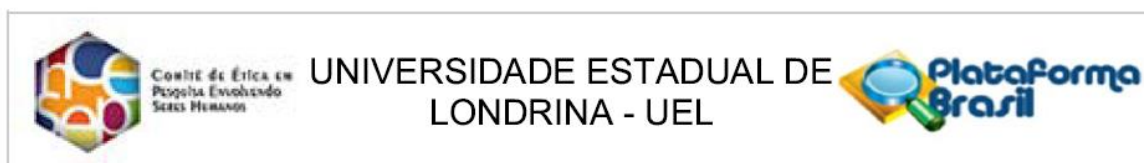
**CEP:** 86.057-970

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.767.284

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 11 de Julho de 2018

---

**Assinado por:**  
**Adriana Lourenço Soares**  
**(Coordenador)**