UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

LIENE KEITE DE LIRA DA MATA

A LINGUAGEM ESCRITA E OS ENUNCIADOS: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, TEORIA DA ATIVIDADE E FILOSOFIA DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

MARÍLIA-SP

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

LIENE KEITE DE LIRA DA MATA

A LINGUAGEM ESCRITA E OS ENUNCIADOS: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, TEORIA DA ATIVIDADE E FILOSOFIA DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Campus de Marília, como exigência para obtenção do título de Doutor.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Stela Miller
Linha 03 - Teoria e Práticas Pedagógicas

MARÍLIA-SP
2024

M425l

Mata, Liene Keite de Lira da

A linguagem escrita e os enunciados: : princípios fundamentais da teoria histórico-cultural, teoria da atividade e filosofia da linguagem no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita / Liene Keite de Lira da Mata. -- , 2024

181 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília,

Orientadora: Stela Miller

1. Educação. 2. Atividade. 3. Princípios teórico-práticos. 4. Linguagem Escrita. 5. Enunciados. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE:A linguagem escrita e os enunciados: princípios fundamentais da teoria histórico-cultural, teoria da atividade e filosofia da linguagem no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

AUTORA: LIENE KEITE DE LIRA DA MATA

ORIENTADORA: STELA MILLER

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). STELA MILLER (Participaçao Virtual)

Programa de Pós-graduação em Educacao / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marilia

Prof(a). Dr(a). AMANDA VALIENGO (Participaçao Virtual)

Departamento de Ciências da Educação / Universidade Federal de São João Del Rei

Prof(a). Dr(a). SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO (Participaçao Virtual) Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina

Prof(a). Dr(a). ARMANDO MARINO FILHO (Participaçao Virtual)

Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof(a). Dr(a). SUELY AMARAL MELLO (Participaçao Virtual)

Programa de Pos-Graduacao em Educacao / UNESP/FFC-Marília

Marília, 08 de março de 2024
Adilson Scorsafava Junior
Supervisor Técnico de Seção – Substituto
Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília -
Av. Higyno Muzzi Filho, 737, 17525900,
Marília - São Paulo
http://www.marilia.unesp.br/poseduCNPJ:
48.031.918/0008-09.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, que é uma motivação diária de viver.

Agradeço a todas as minhas professoras/es que estiveram comigo no período de vivência escolar. Não posso esquecer da figura importante deste adulto/educador na fase de criança, adolescente e adulta.

Agradeço às crianças e professores/as do convívio do dia a dia que são motivações para o meu trabalho de pesquisa, por suas necessidades e afetividades compartilhadas.

Agradeço aos professores/as doutores/as de pedagogia, mestrado e doutorado pela oportunidade de estarmos juntos/as nas diferentes disciplinas cursadas e tanto aprender.

Agradeço a oportunidade recebida na Instituição Unesp de Marília pela minha formação em pedagogia, mestrado e agora de doutorado.

Agradeço a minha orientadora profª drª Stela Miller, primeiramente por ter aceitado orientar-me no projeto, acreditando na minha necessidade de pesquisar, e também por não desistir de mim até o momento. A cada dia, aprendo mais com sua sabedoria e conhecimentos compartilhados e com seu exemplo de pessoa humana.

Agradeço a prof.ª dr.ª Suely Amaral Mello e a prof.ª dr.ª Adriana Pastorello Buim que, de modo capaz e sensível, contribuíram na arguição da apresentação do meu projeto inicial no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à prof.ª dr.ª Amanda Valiengo e à prof. doutora Sandra Aparecida Pires Franco que dialeticamente contribuíram na banca de qualificação ajudando com questões para reflexão da totalidade do trabalho.

Agradeço a Cristina Tisuko Maeda Saito pela revisão do trabalho, sempre com questionamentos para reflexão na clareza da redação.

Agradeço a minha amiga Otília pela primeira leitura dos meus textos neste trabalho. E por ter compartilhado seus livros e estar sempre ao meu lado quando preciso.

Agradeço a minha amiga Vanilda que me incentivou nesta caminhada desde a pedagogia e sempre esteve ao meu lado.

Agradeço a Érika Kohle que, na condição de minha superior, concedeu-me uns dias de licença para terminar meu projeto e estudar. Não tive esse mesmo apoio dos superiores atuais para a realização da redação deste trabalho; portanto, não posso me esquecer de quem me ajudou no início deste percurso.

Agradeço ao grupo THC coordenado pelo prof. dr. Armando Marino Filho, por seu conhecimento compartilhado, por tanto aprender com o estudo de conceitos de todos no grupo e pelos conhecimentos reflexivos do professor.

Agradeço por participar do grupo de pesquisa THC da coordenação da professora Sueli Guadalupe por todas as aprendizagens nos estudos compartilhados com as professoras e demais pesquisadores.

Agradeço à Monalisa por ter preterido seus afazeres num certo dia e enviado uma mensagem de apoio mostrando muita empatia e solidariedade despretensiosa; suas palavras foram importantes naquele momento, um exemplo de humanidade.

Agradeço a todos/as que acreditam na pesquisa e no trabalho do/a professor/a e neste trabalho em desenvolvimento.

Dedicatória

Aos que, em cada novo amanhecer, motivam-se para práticas sociais com significados e sentidos humanizadores, valorizando as potencialidades de nossas crianças e de nosso povo.

“No alarido dos textos, porque nenhuma palavra evita sobressalto, há uma completude que talvez só aconteça a quem crê. Que fortuna a de poder redobrar os sentidos, multiplicar tudo pelo infinito, através da arte, virtude de ser ou tornar humano.” (Valter Hugo Mãe)

Resumo: A Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Marília, vinculada à Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, tem por objetivo compreender os princípios fundamentais da teoria Histórico-cultural, teoria da Atividade e da Filosofia da linguagem para o trabalho com os enunciados no processo de ensino- aprendizagem da linguagem escrita. No processo de formação humana tomado em seu todo, e, no processo de ensino-aprendizagem escolar, a linguagem escrita como prática social é um instrumento que perpassa os diversos campos do saber, os científicos, filosóficos, artísticos, literários etc., deste modo, são aprendizagens para toda a vida, que se estendem para muito além dos muros institucionais e contribuem no desenvolvimento da personalidade humana para uma formação omnilateral. Em uma cultura com uso da linguagem gráfica[1], as atividades de ler e escrever são necessárias para apropriação e objetivação de conhecimentos e conceitos. A investigação de que resultou este trabalho adotou como metodologia a pesquisa teórica, lançando mão da pesquisa bibliográfica como procedimento de geração de dados. Em nossa análise, discorremos sobre o princípio da aprendizagem cultural e histórica para a formação da personalidade humana no desenvolvimento das capacidades superiores, que se dão a partir da atividade do sujeito em um contexto de trocas sociais. Também analisamos o princípio de desenvolvimento da linguagem simbólica diante das necessidades engendradas na prática social, e a palavra como principal simbolismo operando como instrumento do pensamento em um processo de transformação do significado da palavra até o conceito; e mais, o princípio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas interligadas ao princípio do desenvolvimento da atividade do sujeito em um sistema de relações, uma vez que todas as funções estão inter-relacionadas e formam uma unidade dialética dos aspectos intelectuais, afetivos e volitivos dos sujeitos. Assim, o funcionamento psicológico resulta da totalidade do sujeito com os seus desejos, necessidades, emoções, motivações etc. Se tais princípios revelam o desenvolvimento da consciência e autoconsciência na formação da personalidade como um processo engendrado das atividades do sujeitos em seu automovimento de produção da sua existência em um contexto de relações sociais permeadas pelos enunciados , e se esse contexto educativo de formação humana necessita de um processo de ensino-aprendizagem para que os sujeitos aprendizes desenvolvam o pensamento teórico (capacidades de planificação , análise , abstração e síntese) no uso dos conceitos científicos , depreendemos a necessidade de um processo de ensino sistêmico e desenvolvente das capacidades de generalização dos sujeitos aprendizes no processo educativo na escola. Esse processo envolve a relação de trocas verbais por meio de enunciados em um trabalho cooperativo dos/das professores/as e sujeitos aprendizes dos conceitos de gêneros dos enunciados e demais conceitos, pois, como instrumentos semióticos produtos das atividades humanas, eles são necessários aos processos de abstração para a compreensão da realidade e para a formação de uma personalidade mais capaz de atividades integradoras na dinâmica da produção da vida.
Palavras-chave: Educação. Atividade. Princípios teórico-práticos. Linguagem Escrita. Enunciados.

[1] Usamos a palavra **gráfica** como adjetivo relativo à grafia - os caracteres (sinais gráficos da escrita de uma língua).

Abstract: The Thesis presented to the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Marília, linked to the Research Line Theory and Pedagogical Practices, aims to understand the fundamental principles of Historical Theory -cultural, Theory of activity and Philosophy of language for working with statements in the teaching-learning process of written language. In the process of human formation taken as a whole, and in the school teaching-learning process, written language is an instrument of interconnection of concepts as it permeates the different fields of knowledge, scientific, philosophical, artistic, literary, etc., of this In this way, they are lifelong learning, which extend far beyond institutional walls and contribute to the development of the human personality for an omnilateral formation. In a culture that uses graphic language, reading and writing activities are necessary for the appropriation and objectification of knowledge and concepts. The investigation that resulted in this work adopted theoretical research as its methodology, using bibliographical research as a data generation procedure. In our analysis, we discuss the principle of cultural and historical learning for the formation of the human personality in the development of superior capabilities, which arise from the subject's activity in a context of social exchanges. We also analyze the principle of development of symbolic language in light of the needs engendered in social practice, and the word as the main symbolism operating as an instrument of thought in a process of transforming the meaning of the word to the concept; and more, the principle of development of higher human psychological functions interconnected with the principle of development of the subject's activity in a system of relationships, since all functions are interrelated and form a dialectical unity of the intellectual, affective and volitional aspects of subjects. Thus, psychological functioning results from the totality of the subject with their desires, needs, emotions, motivations, etc. If such principles reveal the development of consciousness and self-awareness in the formation of personality as a process engendered by the subjects' activities in their self-movement of production of their existence in a context of social relations permeated by statements, and if this educational context of human formation requires of a teaching-learning process so that learning subjects develop theoretical thinking (planning, analysis, abstraction and synthesis capabilities) in the use of scientific concepts, we understand the need for a systemic teaching process that develops the subjects' generalization capabilities apprentices; in the educational process at school. This process involves the relationship of verbal exchanges through statements in a cooperative work of teachers and subjects learning the concepts of genres of statements and other concepts, because, as semiotic instruments, products of human activities, they are necessary for the processes of abstraction for understanding reality and for the formation of a personality more capable of integrating activities in the dynamics of the production of life.
Keywords: Education. Activity. Theoretical-practical principles. Written language. Statements.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..........12

INTODUÇÃO 19

Capítulo 1

O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.....28

1.1 – A função simbólica e o desenvolvimento de capacidades de representação da criança.....32

1.2. O desenvolvimento da imaginação em inter-relação com a memória e os processos de apropriação da linguagem escrita.....45

1.3 - O uso funcional da linguagem verbal pela criança.....53

1.4 - A interiorização dos signos externos.....58

Capítulo 2

A FORMAÇÃO DO CONCEITO (PALAVRA): A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM VERBAL E ESCRITA E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO.....64

2.1 - O desenvolvimento do significado da palavra (conceito).....68

2.2 - A formação dos conceitos e o desenvolvimento do pensamento.....76

Capítulo 3

A LINGUAGEM ESCRITA E O ENUNCIADO COMO UNIDADE DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA......95

3.1 –Transformação da linguagem escrita e dos modos de ler.....98

3.1.1- A leitura como processo de compreensão do enunciado escrito.....102

3.1.2 – Relação significado-sentido no processo de apropriação da linguagem escrita.....107

3.2 – Relação significado-sentido nas trocas enunciativas entre os sujeitos.....116

3.2.1 – Enunciado como unidade da linguagem escrita: por quê?.....120

3.3 – Os gêneros do enunciado 123

Capítulo 4

PRINCÍPIOS TEÓRICO-PRÁTICOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....130

4.1 Princípio do enunciado como unidade da linguagem na atividade de compreensão leitora......133

4.2 Princípio da atividade e da cooperação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.....140

4.3 Princípios da Atividade de Estudo na Produção dos gêneros do enunciado.....145

4.4 Princípio do desenvolvimento da função simbólica na formação integral da criança: A leitura e a escrita de enunciados literários.....158

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....168

REFERÊNCIAS.....175

APRESENTAÇÃO

Criativamente a palavra deu sentido ao mundo de objetos, fenômenos, experiências...
Liene Keite de Lira da Mata

A pesquisa acadêmica aqui relatada tem como motivação a realidade da pesquisadora, cujo trabalho como professora impõe a necessidade de estudar sobre como as crianças aprendem, ou seja, entender princípios do desenvolvimento da psique infantil e as implicações relativas à organização do trabalho pedagógico concernente à atividade de leitura e escrita como prática social, propiciando à criança apropriar-se desse conhecimento no processo de desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, no decorrer de sua vida.

Em relação à fundamentação teórica adotada neste trabalho, houve um germe para esta motivação durante o curso de pedagogia em discussões sobre os princípios da teoria Histórico-cultural (THC), em aulas ministradas pela professora Juliana Pasqualini, na graduação realizada na Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho- Marília-SP.

E, no mestrado, na disciplina "Leitura e Leitores: Conceitos e Práticas", com a temática sobre o contexto histórico sobre os suportes da escrita e a mudança nos modos de ler, com o Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, que também conduziu o estudo do texto "Gênero do discurso" e da disciplina "Em torno de Volochinov".

Assim, surgiu o interesse pelos conceitos da THC e da Filosofia da linguagem. Foram autores/as discutidos nas disciplinas e nos grupos de estudo com pesquisadores, também destaco algumas disciplinas que nortearam a trajetória de interesses para o trabalho de pesquisa: "Leitura e literatura infantil na Educação da infância: a formação de crianças leitoras." - Prof.ª Dr.ª Cyntia Graziella Guizelin Simões Girotto – Destaque para a ampliação da compreensão estética do enunciado literário e da estrutura do suporte de livros direcionados ao público infanto-juvenil. Disciplina: "Educação Desenvolvimental e Atividade de Estudo" da Prof.ª. Dr.ª Stela Miller. Compreensão da proposta com princípios da educação desenvolvente. Disciplina: "Tópicos Especiais: A formação de professores em Portugal." Prof.ª Dr.ª Suely Amaral Mello e Prof.ª Dr.ª Maria Assunção Folque. Reflexão sobre as condições de formação de profissionais docentes.

Todos esses foram estudos provocadores de motivações que despertaram o desejo de conhecer mais plenamente o conteúdo sobre os conceitos, desejo suscitado por esses "outros" mais experientes ao compartilharem suas pesquisas com a capacidade de troca de enunciados e de afetividade envolvedora.

Como este trabalho de base mais ampla tem uma concepção histórico-dialética marxista de planificação, reflexão, análise e síntese imbricada no processo histórico-cultural de dado contexto como resultado de multideterminações, é importante contextualizar algumas atividades e experiências vivenciadas que me constituíram.

Nasci em uma família do interior de São Paulo e cresci com um irmão, uma irmã e uma tia adotada. As condições de subsistência eram simples; morei e ainda moro em casa popular. Sou a mais nova, nasci em uma realidade não planejada, pelo contrário, pois já estava muito difícil com dois bebês, e tudo piorou quando precisei ficar internada e, nesse episódio, quase morri antes de completar um mês de vida. Vejo que esse fato contribuiu para minha mãe ser um pouco mais protetora comigo do que com meus irmãos. Eu era a menorzinha e a mais frágil fisicamente e recordo da minha timidez e jeito mais introvertido impedindo-me de tentar novas atividades e relações em diferentes situações que envolviam outras pessoas, principalmente não tão próximas.

Por outro lado, era uma criança muito atenta aos problemas do mundo dos adultos e, muito cedo, já sofria pensando nas contradições do sistema excludente cujos efeitos sentia na pele. A geração mais próxima que conheci foi a dos meus avós paternos, que vieram viver no interior de São Paulo saindo do Estado de Minas Gerais; meus avós têm descendência de negros e mestiços. Os avós maternos são descendentes de portugueses, italianos e indígenas. Meus avós paternos e maternos não eram escolarizados. Tiveram pouca instrução, e minha avó paterna alfabetizou-se minimamente aos 65 anos de idade. Meus pais não terminaram o segundo grau da época, porém tiveram um ensino básico até considerado razoável, visto que, naquele contexto, a escola pública era para poucos e havia uma seleção com provas. Não tive acesso à escola de educação infantil e, apesar dos avanços de direitos de acesso à escola para a classe trabalhadora, há a luta para garantia do direito à escola para mais crianças em nosso país e de que a educação escolar seja de um "ensino qualitativo" (quanto à definição deste termo farei referência à frente).

Na experiência da escola de primeiro grau da época, foi marcante ter o primeiro acesso à biblioteca da escola. O ato de ler o livro levado para casa fez com que eu percebesse que tinha gerado um modo diferente de ler, pois consegui correr os olhos pelo texto de modo rápido ao longo dos períodos do texto; assim, foi uma leitura mais fluida envolvendo-me na história, e recordo-me bem de ter feito essa relação de leitura do livro como uma capacidade nova em contraposição à leitura da cartilha feita em sala de aula, de palavrinhas em frases sem contexto.

Adquiri o embasamento teórico/prático para entender a diferença da leitura fragmentada e da leitura de enunciados plenos que fazem a capacidade de ler evoluir para uma leitura fluida, que permite as conexões entre os conceitos para a compreensão do enunciado.

A vida seguiu e, por um tempo, realizei estudos mais generalizados, mas me lembro de uma fase em que tinha um desejo de aprofundamento no conhecimento de alguns conceitos, e esta recordação é já desde o tempo de criança. Hoje sei, pelo estudo da Teoria da Atividade, que é a necessidade da atividade de estudo, uma atividade principal que se inicia ainda na infância.

Outro aspecto da minha personalidade que pode ser válido para essa contextualização sócio-histórica para compreensão desse momento de pesquisa atual é o de que sempre praticava a leitura quando tinha oportunidade de ter acesso a alguns portadores de enunciados em lugares que ia, visto que em casa não tinha portadores de gêneros de enunciados. Outro acontecimento que interfere na minha constituição foi o período de envolvimento a partir dos 15 anos de idade com um grupo religioso da vertente evangélica, pelo qual conheci meu cônjuge e constituí união estável aos 19 anos de idade. Lembro-me de que incentivei meu parceiro a terminar os estudos; ele fez o CEEJA[2] e conseguiu o diploma. Eu tive um filho aos 21 anos de idade, arrumei alguns serviços e, com 24 anos de idade, passei no concurso para trabalhar em escolas com crianças como atendente geral. Nesse período de contato diário com as crianças pequenas, tive a necessidade de formação específica para o trabalho com crianças, o que me levou à graduação de pedagogia. Estudava nos horários de almoço e, quando tinha tempo, em casa, com o intuito de prestar ENEM[3] e vestibular, uma vez que, com filho pequeno, o tempo era apertado para essa preparação. Na graduação de pedagogia também estudava em qualquer tempinho livre, porque com criança é necessário o tempo de cuidado e relações de troca; e foi muito interessante e rico que, em alguns aspectos de estudo da pedagogia, podia vivenciar no processo ensino-aprendizagem com meu filho, sendo a adulta mais próxima a ele, e, é claro, na relação com as crianças no meu trabalho igualmente conseguia refletir na prática em relação à teoria do curso de pedagogia.

A graduação em pedagogia foi um período de trabalho intelectual envolvido em afetividade na relação de trocas de conhecimento das mais experientes professoras/es e com os pares. Um crescimento para a vida e para o trabalho amplo. Comecei a dar aula em 2012 na

[2] Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos

[3] Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 e tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica.

EMEF Nivando Mariano dos Santos, uma escola da região extremo sul de Marília inaugurada em 2004, que atualmente está se tornando uma escola de tempo integral e atende cerca de 500 crianças na faixa etária de 5 a 11 anos de idade.

A intensa experiência de professora sempre motiva e cria necessidades para a pesquisa, principalmente no que tange a abordagens inter-relacionadas nos processos de ensino-aprendizagem das crianças. Lecionei para crianças de primeiro ao quinto ano, e fiquei um período maior com crianças de primeiro ano. Na atualidade, estou como professora-coordenadora nessa escola.

Em 2015, apresentei um projeto de mestrado para a seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp- Campus de Marília, que foi aceito; então, reformulei o projeto com uma temática relacionada à pesquisa maior do grupo de estudo ligada ao orientador do projeto maior, o Prof. Dr. Candido *G*iraldez Vieitez "Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra"; pesquisei um pouco a formação histórica do movimento caracterizando os princípios e práticas envolvidas na concepção de formação dos "Sem Terrinhas" dentro do "Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra" (MST).

Foi uma pesquisa com procedimentos de coleta de dados documentais, bibliográfica e de entrevistas semiabertas, com visita às professoras e crianças de uma escola de Assentamento em Querência do Norte – PR. Assim, no grupo de estudo com a organização da Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri e do Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez, desenvolvemos estudos e debates com autores/as da vertente materialista histórico-dialética. A necessidade de pesquisa e estudo moveu-me novamente para a realização de um projeto para o programa de pós-graduação em educação para doutoramento, e, desde o início do processo de seleção até a presente escrita, posso dizer da transformação qualitativa vivenciada.

Em síntese, o percurso de doutoramento, iniciado no período de pandemia no ano de 2020, foi um marco de um tempo de muito sofrimento e perda de vidas para a doença Covid19[4], e, no país, ficaram mais evidentes as contradições do sistema excludente; ainda infelizmente, vivíamos um cenário com retrocessos de uma política de defesa do negacionismo[5]. O governo

[4] Covid 19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo. https://bvsms.saude.gov.br/covid-19-2/v *Acesso: 01/10/2023*

[5] Segundo a definição da Academia Brasileira de Letras, negacionismo é uma "atitude tendenciosa que consiste na recusa a aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como eventos históricos ou fatos científicos, apesar das evidências ou argumentos que o comprovam". Novamente: o negacionismo não vai contra o senso comum, ele vai contra a verdade e os fatos provados pela

eleito prejudicou o processo de combate ao vírus que visava à conscientização da população à adequada prevenção e uso de vacinas; deste modo, a ação do governo foi contra a luta necessária e urgente pela preservação da vida. Foi um ano marcado pela exclusão[6] escolar, com a grande maioria de alunos/as sem acesso aos aparelhos e redes conectadas para as aulas remotas e *on-line*. Poucos Estados e Municípios ofereceram esses recursos aos/às alunos/as. As famílias tiveram de dispor de recursos próprios para os estudos dos filhos.

No ano de 2020, estava na função de professora-coordenadora da escola, e foi uma vivência de um processo muito penoso e contraditório de busca de uma adaptação a um planejamento de aulas remotas para os/as alunos/as.

Ficou mais do que evidente, o que já era uma certeza, a necessidade de o/a professor/a estar diretamente se relacionando em trocas com os escolares no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos e conceitos sistematizados na escola, sendo as relações entre os sujeitos do processo educativo imprescindíveis para a aprendizagem cognitivo-afetiva, que envolve sentimentos e emoções que desencadeiam processos para a apropriação de capacidades, valores e atitudes para uma personalidade mais consciente no sistema de relações sociais e, deste modo, mais consciente do mundo e de si mesmo.

A realidade educacional pós-pandemia ficou mais alarmante; os dados do Inep revelam que 56, 4% dos alunos do segundo ano foram considerados não alfabetizados no Saeb 2021.[7] A política pública da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP)[8], em parceria com redes municipais de alfabetização no Estado de São Paulo, aplica a Avaliação de Fluência Leitora desde 2021, destinada aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Esta é uma das ações do programa do Estado para elevar os índices de alfabetização.

A avaliação de fluência leitora tem uma concepção de leitura com foco no princípio da vocalização, uma vez que o teste apresenta uma sequência de palavras fortuitas e

---

ciência. https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/o-que-e-negacionismo-epor-que-ele-atrasa-a-evolucao-do-conhecimento *Acesso: 01/10/2023*

[6] Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não tiveram acesso à educação no País em novembro de 2020, segundo o estudo *Exclusão Escolar no Brasil*, realizado pela Unicef em parceria com o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, as quais a escolarização era praticamente universalizada antes do início da pandemia. *Laura Oliveira e Eduardo Nazaré.* https://jornal.usp.br/atualidades/exclusao-escolar-durante-apandemia-afetou-principalmente-a-educacao-de-base *Acesso: 01/10/2023*

[7] https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/governo-federal-lanca-compromissonacional-crianca-alfabetizada.

[8] https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sao-paulo-realiza-avaliacao-de-fluencia-leitora-pararedes-estadual-e-municipal/

pseudopalavras a serem verbalizadas pelos/as alunos/as para constarem em uma gravação de um minuto para cada sequência. Apresenta-se, no final da avaliação, um texto para o aluno/a ler com um tempo limitado e, necessariamente, em voz alta, também com um minuto de gravação. O tempo não é adequado para a leitura da totalidade do texto e nem há possibilidade de retorno ao texto para sua compreensão. Posso falar, como professora alfabetizadora, pesquisadora da temática, que o modelo desse teste contradiz a proposição de leitura para a compreensão que será defendida nesta tese. A aprendizagem da linguagem escrita para compreensão diverge da leitura envolvendo ações mecanizadas, uma vez que estas bloqueiam as relações conceituais e as estratégias mentais necessárias à compreensão dos diferentes gêneros enunciativos usados nas práticas sociais.

Para as pesquisas e estudos sobre como as crianças aprendem as habilidades e capacidades relacionadas aos conceitos científicos e para aplicarmos uma pedagogia desenvolvente e humanizadora, os investimentos voltados à formação e valorização dos profissionais da educação são imprescindíveis para a transformação das condições histórico-sociais da população, com a oferta dos recursos humanos e físicos necessários para a realização de um projeto educativo denso, qualitativo e fundamentado, que propicie a aprendizagem, o ensino e o trabalho.

Diante do grande desafio imposto pela realidade social atual, nossa luta, em defesa de oferecer uma educação igualitária e potencializadora das qualidades e capacidades superiores humanas, visa a uma educação que propicie a análise dessa realidade para reduzir as desigualdades que ora se fazem presentes em nosso meio. Nosso pequeno, mas verdadeiro, empenho é para a concretização de um projeto de educação muito mais humano, vivificado em nosso patrono da educação, Paulo Reglus Neves Freire (1921 —1997). Freire (1987), em sua obra “Pedagogia do oprimido”, denunciou a precarização das condições humanas, a humanidade roubada, a alienação e a distorção da história.

> A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (Freire, 1987, p.19).

Freire (1987) lutou por uma educação libertadora aos oprimidos, e sua obra é repleta de enunciados vivos, reflexo de seu empenho na defesa de um humanizador processo de alfabetização e de sua preocupação com a formação de docentes, alfabetizadores e formadores em nosso país. A luta é imensa, e hoje, em nosso contexto, a formação de professores está à mercê de políticas públicas esvaziadas do compromisso de uma formação capaz de dar fundamentos históricos e científicos aos educadores, que, na maioria dos casos, formam-se em escolas historicamente negligenciadas, sem os recursos e meios apropriados para uma oferta qualitativa de ensino às demandas da educação nos diferentes âmbitos do ensino no país.

No que tange à formação continuada, qualitativamente[9], é uma necessidade. Como professora posso confirmar a necessidade social do reconhecimento e valorização do tempo do/a educador/a de modo a compreender os diferentes aspectos de sua vida, com vistas à sua formação continuada, planejamento profissional e pessoal, fundamentais para a realização de um ensino de qualidade.

[9] Termo qualitativamente, qualitativo(a) ou qualidade, refere-se à valorização do processo da formação humana integral, contrário a uma formação que visa a quantidade de instruções em prol de demandas utilitaristas do mercado.

INTRODUÇÃO

A realidade de lecionar com as crianças em processo de apropriação da linguagem escrita traz o desafio de lidar com as diferentes implicações relativas ao trabalho com esse instrumento complexo do pensamento, cuja materialização medeia os processos de estudo e aprendizagem de demais conceitos sistematizados na escola.

Diante desse instrumento complexo do pensamento, surgiram indagações de como as crianças desenvolvem habilidades[10] e capacidades[11] para a atividade de leitura e escrita no seu processo histórico, e levantamos a hipótese de que a teoria Histórico-cultural , a teoria da Atividade e a Filosofia da linguagem apresentam elementos que podem constituir um processo de ensino sistêmico e desenvolvente, portanto, gera o objetivo da pesquisa de compreender os princípios fundamentais da Teoria Histórico-cultural (THC), teoria da Atividade (TA) e da Filosofia da linguagem (FL) para o trabalho com os enunciados no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita como instrumento de desenvolvimento das capacidades superiores humanas.

O processo de estudo realizado durante o desenvolvimento da pesquisa criou o movimento transformador da própria investigação, e, com o conhecimento de um arcabouço teórico, foi sendo possível delimitar as referências fundamentais para o objetivo proposto. Portanto, foram as trocas em enunciados escritos e verbais, em diferentes leituras e discussões em grupos de estudo, sempre aliadas à reflexão da realidade vivenciada no contexto escolar, os motores que engendraram as escolhas para um corpo teórico de estudo com análises e sínteses necessárias às proposições defendidas. Neste movimento, a pesquisa se constituiu.

Em relação aos processos metodológicos, iniciei com a consulta de referências bibliográficas de livros, obras, artigos possíveis para atender ao objetivo da pesquisa. Para a realização das discussões, como explicar as funções psicológicas superiores, foram selecionados textos e obras completas de Liev Semiónovich Vygotski; contudo, a seleção e exploração inicial das fontes bibliográficas direcionaram o trabalho para algumas obras, a saber: “Pensamento y palavra” (Obras escogidas) (2001), edição em língua castelhana e tradução de A. Alvarez Y P. Del Rio, e o livro “A construção do pensamento e da linguagem” (2009),

[10] formas de utilização e aplicação do conhecimento. (MILLER, 2022).

[11] qualidades psíquicas mais estáveis da personalidade; particularidades psicológicas individuais das pessoas. (MILLER, 2022).

traduzido por Paulo Bezerra. Estas obras permitiram o uso para pesquisa e estudo de diferentes conceitos das proposições do autor sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas. Para as especificidades do desenvolvimento das funções superiores de apropriação da linguagem escrita, selecionei do mesmo autor – "Obras escogidas III - Problemas del desarrollo de la psique" (2000), tradução de Lidia Kuper; A discussão das funções da memória e da imaginação ligadas aos processos de criatividade, emoção e sentimentos foi pautada na obra "Imaginação e criatividade na infância" (2014), tradução de Paulo Bezerra; na obra "Psicologia da arte" (1999), tradução de Paulo Bezerra; na obra "Psicologia pedagógica", tradução de Paulo Bezerra (2010) e na obra "Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico" (2004), tradução Judith Viaplana.

Em paralelo, para abordar os enunciados concretos, usamos as obras de Valentin Nikolaievitch Volóchinov: "A palavra na vida e a palavra na poesia" (2019), tradução de Sheilla Grilo e Ekaterina Vólvoka; "Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem" (2018), tradução de Sheilla Grilo e Ekaterina Vólvoka; do autor Mikhail Mikhailovich Bakhtin (2016), "Estética da Criação Verbal" (2002), tradução Paulo Bezerra. Para a teoria da atividade de Alexis Nikolaevich Leontiev, a obra "O desenvolvimento do psiquismo" (2004), tradução de Rubens Eduardo Frias; "Atividade Consciência e personalidade" (2021), tradução de Priscila Marques. E entramos em questões da atividade de estudo com Vasili Davidov: "La ensenanza escolar y el desarrollo psíquico" (1988); Davidov. V. Márkova; A.: "La concepción de la actividad de estudio de los escolares" (1987); Elkonin D.B.; Davidov V.V.; Repkin V.V.: "Teoria da Atividade de Estudo" (2020); Elkonin D.B.: "Teoria da Atividade de Estudo". IN: Elkonin D.B.; Davidov V.V.; Repkin V.V. (2020). Utilizamos, também, o conteúdo da disciplina de pós-graduação[12] e publicações da profª. Dra Stela Miller.

A obra de Elkonin, D. B., "Psicologia do jogo" (2009), foi utilizada para a discussão da função simbólica na representação da brincadeira de papéis sociais (tradução de Álvaro Cabral). Igualmente, foram utilizados a obra de Davidov V. V., "La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico" (1988) e artigos de Luria, Vigotsky e Leontiev do livro "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem" (2017), com tradução de Maria da Pena Vilallobos.

[12] Disciplina -Educação desenvolvimental e Atividade de Estudo- do Programa de Pós-graduação em Educação – Unesp Campus de Marília. Cursada no ano de 2022.

Para o aporte didático ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, na concepção da escrita como totalidade dos enunciados vivos para formação omnilateral dos sujeitos, nos valemos da concepção e práticas pedagógicas de Célestin Freinet, por sua perspectiva de formação integral humana, com as obras: “Para uma escola do povo” (1996), “Pedagogia do bom senso” (2004), e “O Itinerário de Celéstin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet” (1979).

Quanto às mudanças históricas no uso da linguagem escrita, usamos “Práticas de Leitura” (1996), organizado por Roger Chartier; “História da Leitura no mundo ocidental” Volume 1 (2002) de Guglielmo Cavallo e Roger Chartier; Paulo Freire, “A importância do ato de ler” (1989); Frank Smith, “Compreendendo a leitura” (1989) e “Leitura significativa” (1999); Élie Bajard, “A descoberta da língua escrita” (2012), “Eles leem mas não compreendem: Onde está o equívoco?” (2021), “Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem” (2002), “Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito” (1994). E de Elie Bajard e Dagoberto Buim Arena, “Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico” (2015). Sobre a compreensão leitora e o universo simbólico e estético da leitura literária infanto-juvenil, artigos e livros das autoras e autor contemporâneos: Renata Junqueira Souza, Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, Amanda Valiengo, Elieuza Aparecida de Lima, Mariana Sampaio, Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Arena, Elza Tie Fujita e Sandra Aparecida Pires Franco.

A investigação baseia-se, sobretudo, em teóricos clássicos que estudaram com profundidade a temática, dando o aporte para consubstanciar nossas discussões das unidades em análise e no engendramento dos conceitos abordados neste trabalho.

Para o método histórico-dialético, o papel ativo do sujeito é fundamental na investigação da essência do objeto em sua estrutura e dinâmica, que só pode ser conhecida no processo.

A compreensão do desenvolvimento psicológico humano, como um processo engendrado pelas atividades dos sujeitos em seu automovimento, em um contexto sócio-histórico de multideterminações possibilitou depreendemos que são fundamentais as inter-relações dos sujeitos em práticas sociais mediadas pelos enunciados, havendo, deste modo, a necessidade do trabalho com os gêneros dos enunciados em atividades de estudo no processo de ensino - aprendizagem para o domínio de crianças, jovens e adultos da linguagem escrita.

Nossa investigação baseia-se na concepção materialista histórico-dialética de Marx:

> Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele totalmente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia (sic) – é o criador do

> real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 2011, p. 28).

O autor critica a dialética idealista de mistificação e sublimação da situação existente e propõe uma dialética oposta, na qual "a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de permitir a conexão íntima que há entre elas." (Marx, 2011, p. 28). Segundo Lukács (2018), as categorias da dialética em Marx partem dos reflexos da realidade e devem ser confirmadas na práxis humana a fim de se tornarem, por um posterior processo de abstração, categorias lógicas.

A escola de hoje, em nosso contexto, não é um modelo de ensino para potencializar as capacidades superiores dos educandos, para atuarem com os conceitos de modo inter-relacionado, pois ela trabalha dentro da lógica formal.

Portanto, é necessário analisar, nas teorias abordadas, os fundamentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da atividade de leitura e escrita dos sujeitos. Para entender o curso do desenvolvimento da psique humana, a teoria histórico-cultural apoiou-se no desenvolvimento e análise de experimentos realizados principalmente com crianças e, pôde, deste modo, compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

De modo geral, a teoria defende a tese da formação humana, aprendizagem e desenvolvimento como um processo histórico-cultural relacionado ao contexto de vivência e atividades exercidas pelos sujeitos em relações de trocas com o "outro" mais experiente, que promove o desenvolvimento de funções psíquicas superiores no curso ontogênico de cada ser humano. Além disso, evidencia, como o principal meio artificial de transformação do pensamento, a linguagem formada por palavras desenvolvidas nas atividades sociais humanas.

Para a Teoria Histórico-cultural, as funções psíquicas superiores não são discutidas como o desenvolvimento dos aspectos biológicos, e sim como funções socialmente desenvolvidas, diferentemente de todos os outros animais, uma vez que não é a natureza que determina a conduta humana, mas a sociedade criada e humanizada mediante sua própria ação sobre a natureza.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a teoria Histórico-cultural sustenta que, ao transformarmos a natureza, transformamos a nós mesmos e, mediados pelo trabalho em seu sentido ontológico e histórico, criamos instrumentos e meios de comunicação grupais para atender às nossas necessidades vitais. Como seres culturais, transmitimos, entre gerações, as

experiências e saberes acumulados, e a atividade, como força motriz de cada geração, cria o movimento histórico e o aprimoramento da comunicação (linguagem), que complexifica o próprio pensamento. Estudos como os de Luria (2017) e Vigotski (2017) sobre o fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções do sistema central demonstram que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais, social e historicamente mutáveis.

A linguagem, como veículo de comunicação, é fundamental e necessária para o processo de humanização social, histórica e cultural. No processo de desenvolvimento da criança, sua linguagem é transformada, uma vez que a palavra designa os objetos, seres, fenômenos e emoções...; contudo, o significado dado a cada palavra passará por mudanças de acordo com a própria compreensão da realidade pela criança (Vigotski, 2009).

Para dar aporte à discussão da linguagem e pensar o trabalho de enunciados no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, recorremos à Filosofia da linguagem, de base marxista, tendo como orientação o princípio que institui um processo dialético da linguagem em oposição a um sistema abstrato de regras linguísticas inerte e previamente dado[13]. Apoiamo-nos na obra "Marxismo e filosofia da linguagem" com data do final da década de 1920.

Para a Filosofia da linguagem, a dialética do signo representa um objeto do mundo material como parte de uma realidade refletida e refratada. A realidade material é a condição da linguagem; assim, o real, sendo significado por meio do funcionamento do signo, adquire a natureza dialética. O signo revela sua existência na esfera de um enunciado; por meio dos signos ocorre a interação verbal compreendendo gestos, fala, contexto e avaliação, elementos estes que dão a ênfase valorativa ao enunciado (Volóchinov, 2018) na interação não só entre falante e ouvinte como também entre escritor e leitor. Para a compreensão de um signo, é necessário que este seja comum na relação com outros signos já conhecidos, pois a compreensão responde ao signo e se faz também com signos. Os instrumentos sígnicos usados na linguagem possuem uma carga ideológica do grupo social; portanto, são signos ideológicos em movimento e não estão estanques como signos linguísticos.

A Filosofia da linguagem considera a dialética do signo também em sua argumentação de que não há relação social sem linguagem estabelecida na prática da comunicação social. Portanto, a interação verbal presente nos grupos sociais manifesta-se por linguagens criadas historicamente pelas necessidades surgidas nas relações sociais de trabalho, desenvolvendo-se

[13] As regras linguísticas já estão postas na língua, no entanto, passam por um processo de desenvolvimento, uso e transformação no grupo social; por isso, as regras linguísticas não são entendidas sem o seu auto movimento.

e aprimorando-se de acordo com as complexidades do contexto histórico-social. As necessidades de expressão humana criaram diferentes tipos de enunciados, e, segundo Bakhtin são os gêneros discursivos que atuam como correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

Abordamos o trabalho com enunciados que favorecem a compreensão da função da linguagem como instrumento de comunicação plena de significados sociais, historicamente elaborados, desenvolvidos desde o nascimento, por meio das relações práticas e comunicativas com os "outros" no contexto sociocultural da criança. Objetivamos compreender os princípios fundamentais da teoria Histórico-cultural, teoria da Atividade e da Filosofia da linguagem para o trabalho com os enunciados no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Depreendemos que, para organizar o trabalho pedagógico com as crianças na escola, é necessário conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem fundamentado pelos princípios teóricos propostos, planejando práticas potencializadoras para o desenvolvimento de capacidades no emprego da linguagem escrita, visto que o uso desse instrumento complexifica o pensamento e transforma os meios de generalização por conceitos; desta maneira, potencializa novas atividades humanas, atuando na formação da personalidade dos sujeitos.

Valemo-nos da experiência de Élie Bajard (1934-2017), linguista francês, cuja concepção da leitura se volta para o aspecto semântico da língua escrita, visão que comunga com os autores da Teoria Histórico-cultural e Filosofia da linguagem, na perspectiva de considerar a leitura de todos os gêneros, em especial a Literatura Infantil, como porta de entrada das crianças ao mundo da cultura escrita.

De outro modo, na Filosofia da linguagem, a comunicação a partir de enunciados tem a mesma importância para a formação humana a partir das relações com o "outro", evidenciada também na Teoria Histórico-cultural. Assim, as duas frentes teóricas, da vertente psicológica e da vertente linguística, têm pontos de convergência quanto ao processo de formação humana e aos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. A Filosofia da linguagem, no campo da linguística, em relação ao uso dos signos no grupo social, defende a tese do enunciado como unidade da comunicação discursiva e define as unidades do enunciado e seus gêneros.

O enunciado é o instrumento mais adequado à atividade de leitura e escrita para inserção da criança no mundo da cultura escrita de seu tempo, dos conceitos veiculados nessa cultura,

no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do pensamento cultural engendrado no processo de formação omnilateral[14], e do pensamento teórico-científico.

Nesse contexto, são desenvolvidas qualidades humanas como valores e atitudes de solidariedade, cooperação, tolerância, respeito, amorosidade, capacidade de empatia e igualmente de criticidade às condições de vida degradantes existentes e, deste modo, a capacidade de reflexão e análise crítica da realidade, capacidades fundamentais para o processo de formação da personalidade e de emancipação humana.

Nesse contexto, a leitura e a escrita passam a ser instrumentos usados para definir os conceitos criados para os seres, objetos e fenômenos nas relações sociais, permitindo aos sujeitos o acesso ao legado cultural e histórico das gerações precedentes. Além disso, o domínio dos atos da escrita e da leitura constitui-se como um poderoso instrumento de organização do pensamento e de complexificação dos processos de generalização.

A análise da linguagem escrita, como instrumento de poder, traz reflexões sobre o motivo pelo qual esse conhecimento não alcança a todos da mesma maneira. A leitura e a escrita conferem poder de conhecimento aos que as dominam atribuindo sentido diretamente à linguagem gráfica, sem necessidade de passar pela relação fonema-grafema. Segundo Arena e Bajard (2015), a linguagem gráfica passa a ter um estatuto próprio no trajeto histórico das transformações, pois, ao lidar com os atos de leitura e escrita, o homem, inicialmente verbal, torna-se um homem gráfico que se desenvolve de outro modo, que delineia novas configurações de sua consciência, porque aprende a usar um instrumento sofisticado em suas funções e constituição: a escrita.

Tendo isso em vista, nossa proposição refere-se a um processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita – linguagem gráfica feita para os olhos, que permita a compreensão mais elevada possível dos conceitos a partir das relações de significado e sentido possíveis nos enunciados. É fundamental que o processo de ensino-aprendizagem na escola voltado ao desenvolvimento das capacidades superiores no uso da linguagem escrita aconteça ao longo do período escolar e acadêmico, pelo trabalho de leitura e escrita com enunciados em seus diferentes gêneros, uma vez que eles estão presentes em todas as disciplinas do conhecimento.

Os enunciados escritos, por seu tipo de complexidade, permitem a apropriação de conceitos e, deste modo, têm grande importância na conscientização e formação humanizadora e potencializadora das capacidades superiores humanas. A linguagem escrita dá novos

[14] formação omnilateral "inclui de modo integrado as dimensões intelectual, corporal e politécnica". (Marx, Engels, 2004) In: (Silva, 2020, p.90).

significados e sentidos para os sujeitos e permite o desenvolvimento de uma personalidade mais consciente e atuante no mundo.

A compreensão da linguagem gráfica por meio de enunciados é crucial para a inserção de todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita que lhes permita o domínio da leitura e da escrita. Tendo isso em vista, a argumentação desta tese, com base nos fundamentos da teoria Histórico-cultural, teoria da Atividade e Filosofia da linguagem, põe em relevo a discussão geral dos princípios fundamentais que orientam os processos de ensino-aprendizagem para o trabalho com a linguagem escrita na escola. A partir desses fundamentos analisados e discutidos, destacamos a necessidade de um processo de ensino escolar que vise ao desenvolvimento integral dos sujeitos, que os leve à compreensão dos conceitos científicos em um trabalho colaborativo entre os/as professores/as e alunos/as. No desenvolvimento desta tese, delineamos quatro capítulos.

No primeiro deles, "O desenvolvimento da função simbólica para a atividade da leitura e da escrita", discorremos sobre as funções psicológicas superiores da imaginação e memória voluntária no processo de desenvolvimento da atividade dos jogos simbólicos relacionados à formação da psique e personalidade da criança e discutimos o papel fundamental da linguagem por signos linguísticos para o desenvolvimento da consciência, e como essas funções superiores psicológicas interconectam-se possibilitando o desenvolvimento das capacidades superiores da leitura e da escrita.

No segundo capítulo, "A formação do conceito (palavra): a aprendizagem da linguagem verbal[15] e escrita e desenvolvimento do pensamento", tratamos do desenvolvimento do significado da palavra, da formação dos conceitos, do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da linguagem escrita.

O terceiro capítulo, "A linguagem escrita e o enunciado como unidade da comunicação discursiva", versa acerca do significado e do sentido no trabalho com os enunciados, no processo de apropriação da linguagem escrita, a relação significado-sentido nas trocas enunciativas entre sujeitos e, ainda, a leitura e escrita de enunciados em seus diferentes gêneros na atividade pedagógica.

O quarto capítulo, "Princípios teórico-práticos e o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita", aborda a síntese dos princípios das teorias pesquisadas e a constituição da práxis pedagógica no trabalho com a leitura e escrita na escola, aborda o princípio do enunciado

[15] Linguagem verbal será usada como contraposta a linguagem escrita, termo para o plano da linguagem oral.

no processo da compreensão leitora e a produção escrita de gêneros do enunciado a partir dos princípios da atividade de estudo; enfim, considera a formação integral das crianças e sujeitos aprendizes, ao destacar a importância do uso do gênero literário na escola pensando nas dimensões da arte para a formação omnilateral. Na sequência, fazemos as considerações finais de nosso trabalho.

CAPÍTULO 1- O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.

Este capítulo tem por objetivo abordar o desenvolvimento da função simbólica na criança e suas implicações na apropriação das capacidades psíquicas necessárias à atividade de leitura e escrita. A função simbólica desenvolve-se em um contexto cultural cujos sujeitos apropriam-se dos conhecimentos já produzidos por gerações anteriores em um processo de aprendizagem. Estes conhecimentos objetivam-se no processo de interiorização da atividade externa, tornando-a uma atividade interna do sujeito.

É condição primeira para a transformação e hominização do cérebro o aparecimento e desenvolvimento do trabalho[16] e, concomitantemente ao trabalho, a linguagem. (Leontiev, 2004). A transformação do ser histórico-cultural acontece no movimento de criação e emprego de instrumentos, ferramentas e linguagens, ao atuar em sucessivas atividades.

Nas interações sociais mediadas pela linguagem, a consciência é constituída por um sistema de significações empregadas nas trocas verbais. O processo de ontogênese, pelo qual ocorrem transformações na psique humana, surge da condição de trocas no grupo social nas relações mediadas por objetos e instrumentos-meios culturais desenvolvidos historicamente de modo dinâmico; assim, ao exercermos atividades no grupo social, formamos a subjetividade humana e a consciência pessoal.

Igualmente, no processo de atividade, a função simbólica, ao possibilitar a apropriação, pelo sujeito, dos signos e símbolos criados histórica e socialmente, permite a transformação qualitativa da psique humana, em processos em que os objetos da cultura são internalizados e socializados pela linguagem. Nesse sentido, Leontiev (2004) afirma que a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que a leva a distinguir o mundo exterior das impressões interiores e torna possível, com isso, o desenvolvimento da observação de si mesmo.

No transcurso histórico das relações de trabalho mediadas pela linguagem, surge a necessidade de uma língua, que, pela criação de conceitos, identifica seres, objetos, fenômenos, ações, instrumentos, emoções e tudo que é possível nomear e qualificar, permitindo as impressões internas estáveis no uso de signos-meios artificiais. Nesse processo de significação, a humanidade dá um salto qualitativo no pensamento que passa a usar a função simbólica por meio da linguagem verbal.

[16] Trabalho é empregado nesta tese em seu sentido ontológico. São as atividades que engendram as práticas sociais na produção da existência humana.

Os conceitos expressos pela linguagem de um povo não são estanques ou imutáveis e, por sua regularidade, trazem a compreensão do mundo externo e interno, enfatizando, assim, a criação da palavra como instrumento de comunicação, bem como de formação do pensamento que transforma gradualmente a psique humana, pois, segundo Leontiev (2021), cada pessoa se torna sujeito do pensamento somente quando domina a língua, os conceitos e a lógica, que aparecem como reflexo generalizado da experiência da prática social e, como ocorre em diferentes grupos sociais, trata-se de um processo vivo entre os sujeitos que compartilham ações e pensamentos por meio de linguagens, e essa capacidade gera seres culturais e históricos.

Engendrada pela necessidade de expressão dos sujeitos em atividades grupais, a língua é composta por símbolos e signos como instrumentos de um coletivo e tem a função de comunicação; para tanto, o grupo cria os significados simbólicos. Historicamente, estes símbolos e signos foram se complexificando de uma linguagem rústica de sinais e uso desarticulado do som para uma linguagem verbal na constituição de uma língua com símbolos, signos específicos para representar, de modo abstrato, objetos, sentimentos, fenômenos, emoções, ações etc. Por esta razão, os signos e símbolos têm a função de representação. "A cultura aparece para o indivíduo na forma de significados transmitidos por signos-símbolos da linguagem" (Leontiev, 2021, p. 99).

Quando a palavra evolui para o registro gráfico, ela toma forma em uma outra materialidade e avança no sentido de compreensão do mundo em um processo histórico e cultural no uso da linguagem gráfica. Em síntese, o desenvolvimento filogenético e ontogenético humano e as mudanças qualitativas do pensamento são possíveis devido à capacidade de criar cultura (instrumentos, objetos, linguagem etc.) e aprender os atos e modos culturais mediados pela comunicação. Neste processo complexo de uso da linguagem por meio dos signos, avançamos em nossa capacidade de representação no uso da função simbólica.

O Trabalho e, em consequência dele, a palavra (linguagem) foram os estímulos de nossa transformação (Engels,1979). A natureza e a própria constituição da psique humana, pelo caráter de nossa atividade de criação de instrumentos e meios artificiais como os signos, permitiram o enredamento diferente de outras espécies. Somos frutos do movimento de transformação de nossa própria natureza principiado com a criação de instrumentos rústicos para caça, pesca, proteção e abrigo. Evoluímos até os instrumentos mais sofisticados e nos transformamos em seres sociais e históricos graças à capacidade de apropriação de saberes das gerações anteriores em um processo de criação de cultura.

> Por meio da interação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, como também na sociedade, os homens se foram capacitando para realizar trabalhos cada vez mais complicados, para fixar objetivos cada vez mais elevados e alcançá-los. O próprio trabalho se foi tornando diferente, de geração para geração, isto é, mais complexo, mais completo (Engels, 1979, p.221).

Na história de nossa filogenia e ontogenia, desenvolvemos a percepção das coisas do entorno nas relações estabelecidas no ambiente e convívio grupal, por meio de mediatização das ferramentas e meios artificiais criados (sinais, desenhos, gestos, música, dança, pintura, signos e linguagens).

No percurso da transformação dos modos de trabalho, desenvolvemos a linguagem gráfica composta por um sistema de signos para a representação, inicialmente, do signo verbal, e depois desenvolvemos a capacidade da comunicação por meio da linguagem escrita como modo de representação de objetos, fenômenos, ideias e sentimentos em uma forma de abstração mais complexa no simbolismo gráfico.

Essa abstração é referente à imagem mental do signo, uma abstração de primeira ordem, sendo a linguagem escrita tal como utilizada em nosso contexto, inicialmente da representação da fala como a abstração da abstração, resultante de um processo complexo de desenvolvimento da função simbólica de segunda ordem. Com o conhecimento e uso da linguagem escrita, esta adquire um simbolismo de primeira ordem.

Nessa perspectiva, entendemos que, no processo de desenvolvimento e apropriação do instrumento escrito, ocorre a criação da imagem mental dos signos escritos, e, consequentemente, a representação do signo gráfico passa a reportar a palavra em seu significado. As palavras, que antes eram uma representação de segunda ordem, transformam-se para adquirir um simbolismo direto, perdendo seu elo intermediário.

A apropriação da linguagem gráfica inicia-se em um sistema de sinais representativos que não se resume ao simples reconhecimento de sinais, e sim da elaboração de sentidos sobre o que se lê. A linguagem gráfica ganha um *status* próprio, tornando-se um enunciado concreto quando tomamos a palavra como um signo, e, sendo compreendida em seus significados e sentidos nas trocas enunciativas vivas, a "palavra como signo é tomada de empréstimo pelo falante pela reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais" (Volochinov, 2018, p. 206).

Ao fazermos uso da linguagem verbal, a comunicação ocorre por meio da entonação de sons que gera um ou mais significados, de acordo com as inter-relações desenvolvidas por determinado contexto social, pois, antes de palavras, outras formas de comunicação foram utilizadas, tais como gestos e ações.

A linguagem verbal propiciou um salto qualitativo transformador na elaboração do pensamento e da psique humana, pois os significados atribuídos aos signos verbais passaram a cumprir a função de nomear e qualificar as impressões exteriores e interiores humanas. Deste modo, é intrínseco à linguagem verbal e à linguagem escrita um salto qualitativo e revolucionário da espécie humana, que possibilita formas de representação evoluídas com vários enunciados criados para a realização efetiva da linguagem, pela razão de que os enunciados nascem e se constituem socialmente nas trocas entre interlocutores em uma cadeia comunicativa.

> A realização efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social de sua interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volochinov, 2018, p. 218).

Os enunciados nascem da interação discursiva não só entre pessoas face a face, mas em um discurso de comunicação expresso em um livro, por exemplo. Historicamente desenvolvemos ferramentas para registro de desenhos e sinais gráficos, os quais progrediram para a apropriação de modos e usos da leitura e escrita em conformidade com a configuração social e cultural em que foram estabelecidos.

Com a apropriação e objetivação do uso da linguagem gráfica, o conteúdo cultural transmitido de geração a geração se perpetua e, ao mesmo tempo, se renova, possibilitando que, por meio da apropriação da cultura escrita, o sujeito transforme o conhecimento e promova o desenvolvimento conceitual e científico.

Os enunciados escritos em seus diferentes gêneros funcionam como instrumentos sofisticados para o pensamento mais elaborado, pois a linguagem escrita não é cópia da linguagem verbal e possui características próprias, o que lhe propicia avançar e passar a ter seu próprio estatuto. E como a criança se apropria desse instrumento sofisticado do pensamento e passa a usá-lo com sentido?

Entendemos que a apropriação e objetivação da linguagem escrita significa, para a criança, compreender um sistema de sinais e símbolos extremamente complexos, e que, para a inserção no contexto da linguagem gráfica, é necessário apresentar-lhe as possibilidades de uso

significativo e as funções diversas desse instrumento por meio de diferentes gêneros do enunciado.

Para a apropriação da linguagem gráfica e uso instrumental com significado e sentido nas atividades de leitura e escrita, é necessário possibilitar para a criança, em seu processo de desenvolvimento, o uso da função simbólica no próprio desenvolvimento da linguagem verbal em relações atenciosas dos adultos com as crianças, no desenvolvimento de diferentes atividades de representação como desenhar, pintar, modelar, ler, escrever, dançar, dramatizar, cantar, apreciar histórias, e obras artísticas no geral, desenvolver os jogos lúdicos com criação de personagens em representações de ações de atividades do mundo adulto.

O desenvolvimento da capacidade de representação simbólica inicia-se com o desenvolvimento da linguagem por gestos e expressões da criança que indicam o que deseja e vai complexificando-se com o uso da palavra e sua função de nomear objetos, seres, fenômenos, e a compreensão da função dos objetos amplia-se com a atividade de uso desses objetos e instrumentos do mundo adulto.

A criança passa a usar de imaginação pela representação de ações de atividades inventadas a partir de objetos substitutos e avança intrapsiquicamente nas atividades de representação que nomeamos como brincadeira de papéis sociais[17], e essa atividade torna-se importante em nossa sociedade porque a criança não é introduzida nas atividades reais do mundo adulto e tem uma necessidade psicológica de compreender e atuar nesse mundo, ou seja, compreender o seu papel na sociedade e, portanto, de desenvolver a atividade de brincadeira de papéis sociais como uma atividade de regulação de sua psique em formação.

1.1 A função simbólica e o desenvolvimento de capacidades de representação da criança.

Por meio das reflexões sobre o referencial teórico estudado, entendemos que a atividade humana e a comunicação possibilitam o processo de desenvolvimento da consciência humana e as funções psicológicas superiores promovem o reflexo do mundo exterior ao plano de autoconsciência.

A linguagem se interioriza e se complexifica levando à conscientização de seu uso; para tanto, a função semântica dos signos gera esse desenvolvimento da consciência, que é gradual

[17] Usaremos a denominação de brincadeira de papéis sociais ao invés de jogo protagonizado por entender que o jogo possui uma gama ampla de significados, e a brincadeira remete a atividade da criança. (MARCOLINO, 2013, p.16).

e contínuo, uma vez que, segundo Vigotski (2004, p. 114), “todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social”.

Uma criança, ao nascer, não tem o comportamento característico do adulto, mas dispõe de reflexos não condicionados que são formas primitivas e inatas de comportamento que constituem a base sobre a qual, devido a várias influências do meio ambiente, são formados os reflexos condicionados, que enriquecem suas reações às influências externas. Assim, também a consciência de uma criança não é a mesma de um adulto, pois o desenvolvimento da consciência passa por estágios que diferem em sua estrutura semântica e operam por meio de diferentes sistemas psicológicos (Vigotski, 2014, 2017).

No período de desenvolvimento sensório-motor, por exemplo, a criança não faz diferença entre si e o mundo exterior, mas, nesse período da comunicação emocional direta com as pessoas, há o desenvolvimento das capacidades perceptivas e de preensão que vão permitir o desenvolvimento de ações manipulativas dos objetos. Assim, a criança vivenciará a atividade de manipulação de objetos, vai aprender ações sociais e exercitar a coordenação sensório-motora, atividade necessária à preparação para outras atividades futuras, pois, no decorrer dessa “manipulação, exercita-se uma série de processos essenciais para o desenvolvimento ulterior, sobretudo das coordenações sensório- motoras. Dessas manipulações primárias surgem, diferenciando-se, outros tipos diversos de atividade” (Elkonin, 2009, p. 215).

Em sua atividade lúdica, a criança está ligada aos processos de aprendizagem vivenciados; assim, para desenvolver a atividade da brincadeira de papéis sociais, a criança forma as coordenações sensório-motoras para agir com os objetos. Diferentemente de outras espécies de filhotes, o ser humano, ao nascer, necessita desse processo de desenvolvimento de seu sistema sensório-motor. Aliás, a

> [...] concentração no objeto, a atenção dirigida para o objeto em movimento em diferentes direções e a distâncias diferentes, a convergência dos olhos e a contemplação desenvolvem-se antes de que surjam os primeiros movimentos na direção do objeto e constituem a premissa para que esses movimentos apareçam (Elkonin, 2009, p. 208).

Entendemos que, nos primeiros estágios da consciência denominados de primeira infância, o papel principal é desempenhado pelas impressões emocionais diretas e pela atividade objetal manipulatória. Na interação do bebê com os adultos, por diferentes estímulos, a criança vai desenvolver a função dos aparelhos sensoriais que se antecipa ao desenvolvimento

do uso das mãos. Elkonin (2009) caracteriza o período da atividade sensório-motora da seguinte maneira:

> 1. As manipulações do primeiro ano aparecem quando se dão todas as premissas necessárias, e são as faculdades de se concentrar, examinar, apalpar, ouvir etc., que se manifestam a partir dos 6 meses, assim como os movimentos coordenados cuja regulação obedece à vista. 2. Devido à formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora da criança adquire uma forma nova. A orientação para o novo, que evolui no transcurso do segundo semestre, já é uma forma comportamental, e não uma simples reação. 3. O novo não só estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe proporciona apoio. As ações da criança de 1 ano são proporcionadas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidade implica a cessação das ações com o objeto (Elkonin, 2009, p. 213-214).

É fundamental a atividade conjunta das crianças com os adultos para seu desenvolvimento psíquico em relação às ações que estão se aperfeiçoando na manipulação e percepção com os objetos humanos. Com a manipulação, as crianças usam também a percepção e desenvolvem a coordenação sensório-motora em atividades ao lidarem com objetos e instrumentos, e aprendem, com ações planejadas pela sociedade, modos sociais de usar os objetos e instrumentos desenvolvidos ao longo da história.

> A formação primária da preensão e seu ulterior aperfeiçoamento transcorrem na atividade conjunta com os adultos. É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância (Elkonin, 2009, p. 209).

A criança desperta para outras necessidades de apropriação da cultura social, observando, sendo observada e orientada enquanto interage com as pessoas com as quais convive, desenvolvendo, assim, suas capacidades intelectuais por meio de brincadeiras; e dentre elas, destacamos a de jogos de representação de papéis. Entretanto, essa experiência depende da diversidade de vivências desafiadoras propostas pelos interlocutores e ofertadas mediante suas condições culturais, sociais e psíquicas em seu contexto.

Para Leontiev (2017), é necessário analisar o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições objetivas de vida, a relação explícita da criança e a atividade principal em determinado estágio de desenvolvimento da psique infantil. Esta proposição é confirmada em Leontiev (2021), quando ele afirma que a atividade de cada pessoa individualmente está condicionada pelo seu lugar na sociedade. “A despeito de toda a singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de

relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe" (Leontiev, 2021, p. 104).

No processo de apropriação do mundo externo mediado pelo interlocutor mais experiente, a criança desenvolve as capacidades intelectuais necessárias para o desenvolvimento da função simbólica e apropriação desses meios/instrumentos.

A atividade da brincadeira de papéis sociais[18], ou jogo protagonizado é parte do processo de organização da psique da criança, que, antes mesmo de entrar na atividade de brincadeira de papéis sociais já começa a desenvolver habilidades relativas ao estabelecimento das relações com os objetos mediadas pelas ações do adulto ou do mais experiente. O próprio desenvolvimento dos sentidos da criança torna-se uma aprendizagem cultural, visto que, em um contexto de objetos e linguagens, é preciso aprender a lidar com modos e meios não naturais, isto é, artificiais, para se apropriar dos meios/instrumentos de interação social.

Ressaltamos o princípio fundante de aprendizagem na concepção histórico-cultural, compreendendo a apropriação, pela criança, das capacidades humanas no desenvolvimento de funções superiores possíveis em atividades mediadas socialmente com os mais experientes, pelo motivo de o adulto já ter o domínio das formas de interação com os objetos, ferramentas e instrumentos da cultura apresentados à criança.

Nesse contexto, o interlocutor mais experiente é quem organiza as condições mais adequadas à realização das ações pela criança, o que envolve a comunicação verbal entre ambos, propiciando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da linguagem verbal, a princípio, apenas como meio de apropriação das características, funções e maneiras de manusear os objetos e instrumentos culturais disponíveis a ela, e avança qualitativamente até atingir o uso da linguagem verbal em outras formas do pensamento em diferentes situações.

Como se sabe, existe um momento, durante a exploração manipulativa e o desenvolvimento da fala, em que ocorre a objetivação de cada ação da criança em sua relação com objetos; por exemplo, a criança aprende a função do pente e, apropriando-se desse conhecimento, em seguida, transfere a ação penteando sua boneca com o pente. Outro tipo de transferência ocorre quando se usa outro objeto qualquer – como uma régua, por exemplo - para imitar a ação de pentear, e, nessa transferência de substituição de um objeto para outro, está o

[18] Usaremos a denominação de "brincadeira de papéis sociais" em relação a outras opções recorrentes na literatura como "jogo de papéis sociais" ou "jogos protagonizados" (Elkonin).

indício de criação de uma situação lúdica, do uso da função simbólica, podendo haver falas imaginárias simultaneamente às ações - “experimente este café, está bem quente”, por exemplo.

A estrutura das ações lúdicas do jogo torna-se mais complexas quando a criança vai conhecendo as novas funções do objeto. “A criança executa com um mesmo objeto três ações, e não uma nem duas: dá de beber à boneca com a pequena xícara, em seguida despeja sobre a cabeça dela o conteúdo da mesma xícara, como se a borrifasse.” (Elkonin, 2009, p. 228). Nessa fase do jogo, a criança ainda não dá uma continuidade lógica àquilo que realiza, podendo repetir várias vezes a mesma ação.

> Por exemplo, Olga (2; 3) toma a temperatura da boneca: coloca-lhe um palito sob a axila, retira-o, olha e diz: "está com febre"; depois, volta a pôr, a retirar e a olhar de novo a temperatura, já sabida. Em outros casos, as crianças, depois de dar banho e secar a boneca, começam a banhá-la de novo, e assim sucessivamente. (Elkonin, 2009, p. 229).

Deste modo, conforme o exemplo acima, percebe-se o desenvolvimento da ação lúdica na primeira infância, em que a ação é determinada pelo objeto para o uso variado sem uma sequência lógica. Mas as ações com o brinquedo evoluem e apresentam-se interligadas, o que reflete a lógica das ações dos adultos, como no exemplo:

> Volódia (2; 11) coloca a boneca numa gaveta que faz de banheira, dálhe banho, toma-a nos braços e fala assim: "Kátia tomou banho, agora vai dormir"; e deita-a em seguida na caminha. Aqui, ao ato de dar banho segue-se o de pôr na cama, com a mesma continuidade com que essas ações se realizam na vida. A lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa. (Elkonin, 2009, p. 229-230).

A brincadeira lúdica com os objetos, como pente, colher etc., não tem o objetivo de as crianças aprenderem a lidar melhor com esses objetos, uma vez que, antes de transferirem o uso deles para a brincadeira, já adquiriram essas habilidades na atividade prática conhecendo-os em seu uso social, na sua atividade de orientação, cujas [mas a] funções e formas de uso foram aprendidas pela ajuda e modelo do adulto.

A brincadeira com objetos substitutos desenvolve-se num processo que se complexifica para as brincadeiras com temas que vão transformando a psique da criança, que, cada vez mais, começa a perceber o mundo de objetos e ações dos adultos e passa a usar o simbolismo como processo de apropriação das relações sociais, especialmente pelas brincadeiras com temática que se iniciam após a primeira infância e vão contribuir com compreensão do significado e função dos objetos e das ações do mundo dos adultos. Assim, há na primeira infância o

desenvolvimento das premissas para a transição da atividade cognoscitiva da criança em relação ao objeto, a apropriação de seu significado, e a orientação quanto a sua função social para a brincadeira de papeis sociais. Para essa transição, Elkonin define momentos em que

> [...] • inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica; • complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais; • produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos; • aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso a criança atribui-se o nome de um adulto; • opera-se a emancipação a respeito do adulto apresentando-se este à criança como modelo de ação e simultaneamente surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto. (Elkonin, 2009, p. 230).

Para Leontiev (2014, 2017), o papel da brincadeira como atividade simbólica tem a motivação de representação como modo de assimilar o mundo de objetos humanos, reproduzindo ações humanas com eles; assim, sua *atividade* é caracterizada por aquilo a que o processo se dirige como um todo, seu objeto sempre ligado com o objetivo que estimula a executar a atividade, ou seja, o motivo.

No decorrer do desenvolvimento da criança, os motivos mudam, e as contradições que aparecem entre o que a criança conseguia realizar, o lugar que costumava ocupar em seu mundo, e as novas potencialidades que surgem para ocupar um novo lugar nas relações sociais dependerão da geração a que a criança pertence e das condições reais de vida capazes de produzir o conteúdo da sua atividade. É por meio da brincadeira de papéis sociais que acontece a mediação e apropriação, pela criança, no contexto das relações sociais entre pessoas e os padrões apropriados de comportamento.

Nas sociedades primitivas não havia as mesmas condições para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, uma vez que nessa organização primitiva de instrumentos mais simples as crianças ajudavam os mais velhos nas atividades de produção para a subsistência. Com as mudanças na configuração das relações de produção da sociedade industrializada, as crianças foram afastadas dos processos de atividades de produção dos adultos e, nessa nova configuração, elas desenvolvem entre si a atividade da brincadeira de papéis sociais com situações imaginárias como representação da esfera da vida adulta, atividades que não são possíveis de serem vivenciadas na realidade (Elkonin, 2009).

O conteúdo fundamental da atividade da criança na brincadeira de papéis sociais são as ações próprias do adulto. Elkonin afirma que:

> [...] o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas. Daí podem inferir-se também

> hipoteticamente as motivações principais do jogo: agir como um adulto. Não ser adulto, mas agir como um adulto. (Elkonin, 2009, p. 204).

Dessa forma, a criança inicia a exploração e o uso dos objetos com a manipulação em atividade mediada pela linguagem e pelos modos de agir do interlocutor mais experiente, imitando-o por meio da representação possibilitada pela imaginação. Porém, na brincadeira de papéis sociais, as situações imaginárias são criadas como meio de representação das ações próprias da esfera da vida adulta, atividades que não são possíveis de serem vivenciadas na realidade pela criança. Assim, entendemos que o desenvolvimento da função simbólica é um processo necessário ao desenvolvimento da psique e personalidade, pois desafia a criança a lidar com a contradição de querer operar como os adultos e ainda não ser capaz.

Essa contradição é resolvida com a atividade lúdica, sendo a brincadeira de papéis sociais o momento apropriado para o desenvolvimento das criações fantasiosas de operar com objetos dos adultos e agir como os adultos. A partir dessa atividade, a criança supre sua necessidade, desenvolvendo, assim, a função simbólica na brincadeira quando representa ações reais observadas nos adultos em um brinquedo-objeto substituto. (Leontiev, 2014, 2017).

Além disso, a brincadeira não objetiva um resultado em si; a criança vivencia o processo como o próprio motivo da atividade com base na percepção que tem do mundo dos adultos e começa a expandir sua consciência em relação aos objetos com que ela opera, e com os quais os adultos operam, e o que ela ainda não domina. Isso se apresenta como um problema, um desafio à criança, que se esforça para agir e compreender o mundo mais amplo querendo agir da maneira como vê o adulto agir.

Logo, a atividade da criança que regula e dirige as principais mudanças em seu psiquismo, diríamos entre 5 a 7 anos de idade, é a brincadeira de papéis sociais, que não tem a função de uma atividade produtiva com um resultado, mas seu alvo é o próprio processo, a atividade em si mesma. Também o argumento (conteúdo) do jogo é muito importante no desenvolvimento da brincadeira, que depende das experiências de vida da criança, ou seja, o desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança.

Marcolino e Mello (2016), na pesquisa sobre os temas das brincadeiras de papéis sociais com observação em escola de educação infantil de diferentes regiões com crianças de 4 a 5 anos de idade, observaram poucas temáticas de papéis sociais bem desenvolvidos e uma preponderância da temática de brincadeira de "*casinha*", e constataram que todas as escolas disponibilizaram brinquedos desta temática.

Para Marcolino e Mello (2016), a organização dos espaços, dos materiais e a intervenção pedagógica na brincadeira de papéis sociais da criança devem compreender a atividade humana em suas múltiplas possibilidades, e, por essa compreensão, o docente pode valorizar a brincadeira de papéis sociais e intencionalmente ampliar as possibilidades da criança de compreensão da diversidade das atividades humanas. Em relação ao conteúdo das brincadeiras de papéis sociais das crianças, as autoras observaram pouca diferença no desenvolvimento dos argumentos da criança na atividade da brincadeira de papéis sociais, podendo ser resultado dos poucos espaços, da falta de tempo necessário para a atividade desenvolver-se, as poucas mudanças nos objetos disponíveis às crianças, ainda a falta de intervenção pedagógica com propostas para ampliar a percepção das crianças às atividades humanas e criação de situações-problema.

O desenvolvimento da criança em períodos fundamenta-se em uma análise dialética da formação da personalidade da criança interligada a seu conteúdo de vida; assim, trata-se de um processo cultural, mediado pelas inter-relações pessoais em dado contexto social da criança - por seus modos de vida e educação. Davidov (1988) e Elkonin (2009) definem as etapas do desenvolvimento humano de maneira semelhante. Em relação ao desenvolvimento humano desde o nascimento até a fase adulta, por seus conteúdos predominantes, Davidov (1988) caracteriza o desenvolvimento do pensamento em:

> 1. A comunicação emocional direta do bebê com o adulto. 2. A atividade objetal-manipulatória iniciada com a ajuda do adulto guiada pela comunicação que a criança começa a usar. 3. A atividade dos jogos no uso da função simbólica e a imaginação. 4. A atividade de estudo para o desenvolvimento do pensamento teórico (capacidades de reflexão, análise e planificação mental). 5. Atividade socialmente útil, que inclui formas de trabalho e estudo organizativo-social, artístico, esportivo. 6. Atividade de estudo e profissional, que desperta a necessidade de trabalho, interesse profissional e a desenvolver a atitude investigativa. (Davidov, 1988, p. 74-75).

Notamos que o desenvolvimento da criança é proporcionado por atividades com os objetos mediadas pela função da linguagem (palavra). A linguagem vai possibilitar o desenvolvimento das capacidades de abstração e generalização. “As ações perceptivas da criança também se formam inicialmente em processo de comunicação com os adultos e logo conduzem para outras situações” (Davidov, 1988, p. 77).

Vygotsky, Leontiev, Elkonin e Davidov enfatizam as neoformações como base para um novo tipo de atividade na criança, delineiam etapas de desenvolvimento infantil e usam as neoformações como critério para dividir o desenvolvimento em idades ou periodização no

desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, baseiam-se em transformações psicológicas que surgem pela primeira vez em dada idade mediante a realidade ou situação social da criança.

Para nossa pesquisa, é fundamental entender as necessidades da criança e propor situações desafiadoras que promovam saltos qualitativos no processo de seu desenvolvimento psíquico, tendo como base o princípio das neoformações e transformações da personalidade ao longo da vida para o desenvolvimento de capacidades humanas.

Nesse contexto, a apropriação das formas ideais da atividade humana inicia-se no período denominado "infância", um conceito oriundo da palavra latina *Infantia,* que significa, originalmente, a incapacidade de falar. De acordo com nossas reflexões acerca da teoria adotada, "essa incapacidade de falar" pode ser ampliada ou compreendida como as diferentes etapas do desenvolvimento das capacidades de elaboração do pensamento, o que ocorre, como já discutido, em saltos qualitativos e tão amplamente quanto a diversidade de desafios oferecidos pelo contexto sócio-histórico e cultural, ou seja, a criança pode não ter aprendido tudo que é preciso para agir com autonomia, pela escassez de vivências fundamentais à elaboração das funções superiores do pensamento. O mesmo pode ocorrer com o adulto que, pela falta de vivências significativas e transformadoras do pensamento, permanece na condição de infante, pois, ao se deparar com situações desafiadoras, ainda não tenha desenvolvido plenamente as capacidades necessárias para agir com autonomia.

Entendemos, portanto, que o desenvolvimento das capacidades psíquicas da criança, em relação à atividade humana, não está vinculado, necessariamente, à idade cronológica ou a períodos determinados pelo aparato biológico, mas, sim, pelas possibilidades culturais da atividade humana por se tratar de um processo de aculturação ao longo da vida. Entendemos, ainda, que as inter-relações sociais, em dado contexto desafiante, mobilizam as atividades da criança para que ocorram as transformações intrapsíquicas. Dessa forma, a criança desenvolve neoformações de acordo com seu contexto cultural quando as atividades sociais são mediadoras das transformações dinâmicas no processo de formação e desenvolvimento da personalidade, ou seja,

> No início de cada período evolutivo se forma uma relação muito peculiar, específica para a idade dada, exclusiva, única e irrepetível, entre a criança e a realidade circundante, antes de tudo, social. Chamaremos a esta relação situação social de desenvolvimento na idade dada. A situação social de desenvolvimento representa o momento de partida para todas as transformações dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento ao longo do período dado. Ela determina por completo as formas e a via a qual seguindo, a criança adquire novas e novas propriedades da personalidade, extraindo-as da fonte fundamental do desenvolvimento, via pela qual o social se converte

> no individual... Havendo esclarecido a situação social de desenvolvimento formada no início de uma certa idade e que determina as relações entre a criança e o meio, devemos seguidamente esclarecer como da vida da criança nesta situação social necessariamente surgem e se desenvolvem as neoformações próprias desta idade.(Vigotski, Obras T. 4 [In:], apud Davidov, 1988, p.70).

De acordo com o autor, em cada etapa de vida, a criança vivencia um processo da situação social para o desenvolvimento das suas atividades que influenciam o desenvolvimento psicossocial da criança de forma singular, e, dependendo da condição e do momento contextual da criança, suas neoformações poderão ser desenvolvidas de forma diferente de acordo com seu aparato psicológico. A comunicação com os adultos torna-se essencial pela interação cultural, com a utilização das ferramentas e manuseio dos objetos, sendo essa interação com os mais experientes fundamental no processo de aprendizagem e apropriação, pela criança, das funções dos objetos e instrumentos humanos.

Como podemos perceber, os mais experientes, por meio das atividades cotidianas, demonstram os modos de utilização dos objetos e instrumentos, possibilitando, assim, neoformações psíquicas e o desenvolvimento de autonomia pela criança.

A apropriação não é uma adaptação passiva do indivíduo, pois "[...] a criança, no processo de apropriação das formas da cultura, realiza com relação a estas uma atividade que de uma forma ou outra corresponde à atividade humana historicamente objetivada e encarnada nelas" (Davidov, 1988, p. 73. Tradução nossa).

Destacamos a atividade da imaginação desenvolvida por meio da brincadeira, considerando a brincadeira de papéis sociais como a atividade-guia dessa fase importante para a formação da personalidade da criança, que permite as principais mudanças em sua psique, pois entendemos que é assim, por meio da atividade simbólica, que a criança, representando o mundo dos adultos, pode compreender e desenvolver suas funções psíquicas superiores, tal como a linguagem argumentativa e elaborar outras neoformações; entretanto, ressaltamos que a "falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo." (Elkonin, 2009, p. 237).

Quanto melhor a qualidade da troca de experiência nas relações interpessoais, mais ampla será sua apropriação por meio da atividade protagonizada e do processo de transformação da psique da criança, enquanto se complexifica o próprio conteúdo da brincadeira de papéis sociais e alterna seu interesse, incluindo novas regras ou transformando as já existentes por outras, promovendo, sucessivamente, seu desenvolvimento psicológico.

Marcolino e Mello (2016) analisaram possíveis implicações da ausência de sugestão de temas nas brincadeiras de papéis sociais das crianças, ao constatarem que estas deixavam de criar situações imaginárias e nisso abandonavam a atividade, pois se desinteressavam por não terem uma situação desafiadora. “Ao resolver problemas criados pela situação imaginária, as crianças exercitam o controle da imaginação, fundamental para o desenvolvimento da imaginação voluntária.” (Marcolino; Mello, 2016, p. 446).

> Por isso, criar situações de brincadeiras de papéis sociais em que as crianças tenham de resolver problemas leva ao desenvolvimento da imaginação como função psíquica superior: contribui para superar a imaginação involuntária rumo ao desenvolvimento da imaginação voluntária. Diferente de criar imagens ao ouvir uma história – quando a criança não tem controle sobre o processo de criação e, por isso, chamamos de imaginação involuntária -, a imaginação voluntária caracteriza-se pela intenção deliberada de criar algo (Ignatiev, 1960). (Marcolino E Mello, 2016, p. 446)

.

Em seu período de transição de interesses para a atividade de estudo, a criança ainda protagoniza as atividades de brincadeiras de papéis sociais, por ser um período em que ela pode diversificar suas atividades, incluindo as brincadeiras de jogos de regras, que envolvem as relações sociais de combinação e subordinação às regras pré-fixadas no jogo, contextualizado pela situação lúdica, com regras e objetivo pré-definidos. O desenvolvimento do jogo com regras propicia a diferenciação e apropriação qualitativa e objetiva da brincadeira (Leontiev, 2014, 2017).

As brincadeiras de jogos de regras, que surgem a partir das brincadeiras de papéis sociais e se constituem como transição para o período seguinte de seu desenvolvimento, servem de base para o processo de apropriação da atividade simbólica e de regras, impulsionando o processo de controle da própria conduta e das abstrações necessárias para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita e na aprendizagem dos conceitos científicos necessários para o desenvolvimento das atividades práticas da criança mediadas por modos de conduta em relações sociais. (Leontiev, 2017).

Nesse caso, é possível compreender que a motivação da criança para brincar continua sendo o desafio despertado pelo processo imaginativo da brincadeira interagindo e estabelecendo, intencionalmente, condições e objetivos como regra do jogo. Leontiev (2014, 2017), ao citar Elkonin, destaca os jogos com regras e tarefas fixas com duplo propósito por serem de grande significado e essenciais para o desenvolvimento da psique da criança; como exemplo, há um jogo chamado “pegador gelado” em que a criança que está correndo tem duas

tarefas: evitar ser pega e ajudar um amigo a se libertar. Nesse jogo de "pegador gelado", a criança que foi tocada pelo pegador da brincadeira fica congelada, criando-se uma situação do brinquedo que é de evitar o jogador que foi gelado, mas esse medo acaba sendo superado pelo impulso moral de ajudar o companheiro, porque quem não foi pego, ao tocar no jogador congelado, consegue, pela regra da brincadeira, fazer com que o colega volte a correr e, enquanto ajuda, expõe-se ao pegador. Assim, na brincadeira de regras com duplo propósito, o elemento moral é introduzido na atividade do jogo pela própria criança, diferentemente quando em que ela imita um interlocutor.

As brincadeiras de jogos com regras e o estabelecimento de objetivos próprios são psicologicamente importantes em outro momento do processo de desenvolvimento da personalidade da criança, ao ser desafiada por uma autoavaliação, ainda que seja de forma muito simples como a avaliação da própria capacidade e de seu progresso no jogo em comparação com os outros, pois, por meio dessa brincadeira,

> [...] a criança que corre mais rápido ou que se esconde melhor é sempre a primeira, enquanto em outro jogo é Tom, ou Jackie, que é o primeiro, pois eles preenchem melhor as exigências do jogo. É a partir dessa comparação que se origina a avaliação consciente e independente que a criança faz de suas habilidades e possibilidades concretas. Esta não é a avaliação que ela obtém daqueles que a cercam; pela primeira vez, aqui, ela começa a julgar, por si mesma, suas próprias ações. (Leontiev, 2017, p. 139).

Enfim, o autor enfatiza que todos esses jogos de regras promovem o desenvolvimento de traços extremamente importantes da personalidade, sobretudo a habilidade de submeter-se a uma regra, dominando o próprio comportamento quando aprende a subordiná-lo a um objetivo.

Desta maneira, as experiências das brincadeiras de papéis sociais e as brincadeiras de jogos de regras pré-estabelecidas são atividades importantes para o desenvolvimento da função psicológica simbólica com fundamental contribuição para a formação da personalidade, pois o desenvolvimento de uma criança ocorre de acordo com a qualidade das mediações com seu contexto e com os outros mais experientes, com seus pares, e, consequentemente, a atividade que a criança realiza torna-se fundamental para a aprendizagem e transformação de sua psique, assim como para a qualidade das experiências culturais, que vão potencializar o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, enquanto se apropria das formas e usos das criações humanas.

É preciso analisar qual é o sentido da atividade lúdica concreta para a criança, ou seja, a forma como brinca, porque, em idades diferentes, um mesmo jogo tem significados diferentes. Segundo Leontiev (2014, 2017), o jogo (brincadeira de papéis sociais) pode aparecer em

estágios muito diferentes do desenvolvimento, mas o sentido pode ser muito diferente para a criança em cada um deles.

> Para as crianças pequenas é a própria ação – navegar em um quebra-gelo; isto é apresentado no jogo. Em um estágio mais adiantado, as relações aparentes das pessoas envolvidas nessa epopéia (sic) polar (quem é o chefe?), as regras de comportamento do capitão, do engenheiro-chefe, do operador de rádio etc. surgem em primeiro plano. Finalmente as relações sociais intrínsecas – os momentos morais, os de maior conteúdo emocional – tornam-se o centro. O mesmo ocorre com outros jogos infantis; as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes. (Leontiev, 2017, p. 141-142).

Esse processo de diferentes aprendizagens e apropriações desenvolventes por meio de atividades imaginárias inicia-se com a exploração dos objetos pela criança até transformá-los em um brinquedo, criando substitutos para sua função original e, mais tarde, a criança avança para a brincadeira com relações sociais necessárias às atividades compartilhadas. A criança, nessa fase, dará um salto na comunicação com os seus pares e na compreensão de acordos estabelecidos para a brincadeiras de papéis sociais ou de regras, na percepção do papel do outro e na autorregulação referente aos processos da atividade em que ela está envolvida. A brincadeira traz a regulação da própria ação e a percepção do outro no enredamento das regras, desenvolvendo a capacidade de imaginação e criatividade, visto que "...todas essas crianças que brincam são exemplos do mais autêntico e verdadeiro processo criativo" (Vigotski, 2014, p. 6).

Nesse processo de brincadeiras lúdicas e de regras, as crianças apropriam-se do sentido das atividades humanas para a formação de sua personalidade, o que favorece o desenvolvimento do pensamento simbólico, pois, pela inter-relação entre as brincadeiras de papéis sociais e de regras, ampliam-se as funções psíquicas do pensamento mais elaborado com a capacidade de compreensão dos conceitos simbólicos necessários para a atividade por meio de generalizações e abstrações. Na constituição dos distintos tipos de atividades que guiam o desenvolvimento das crianças, a atividade mais avançada tem sempre como base os avanços conquistados na atividade anterior. Assim,

> [...] a autêntica atividade laboral se pode formar somente sobre a base da lúdica e a da de estudo; esta última unicamente sobre a base da lúdica, porquanto o estudo está dirigido, em particular, à assimilação de abstrações e generalizações que pressupõem a presença na criança da imaginação e da função simbólica as que se constituem, precisamente, no jogo. (Davidov, 1988, p. 75).

Sabemos que o interesse da criança muda em busca do conhecimento científico e que a atividade de estudo estrutura a função simbólica para o desenvolvimento do pensamento mais

abstrato necessário ao processo de reflexão, análise, planificação e síntese, que se dá por meio do uso da linguagem mais complexa com signos gráficos.

Ainda durante a realização da atividade da brincadeira de papéis sociais, a criança, em suas representações, vai compreendendo o mundo simbólico e de normas dos adultos, observando como eles operam no uso de diferentes instrumentos e objetos nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Por meio da atividade imaginativa voluntária, a criança desenvolve capacidades e habilidades para a compreensão do uso funcional da escrita no processo de apropriação dos signos gráficos em seus significados simbólicos presentes nos enunciados escritos.

A função simbólica, desenvolvida durante a realização da brincadeira de papéis sociais, que promove o uso da imaginação criativa na construção de representações, está igualmente envolvida em outras atividades de representação e que devem ser organizadas no espaço escolar para que a criança faça uso de diferentes linguagens, como as de modelagem, desenho, canto, dança, leitura, escrita, dramatização, pintura, colagem, expressão corporal, expressão verbal etc.

Dando continuidade às reflexões sobre o desenvolvimento do simbolismo da criança, no próximo tópico, trataremos brevemente da interligação de funções psicológicas superiores, como a função da imaginação em conexão com a função da memória, necessárias ao processo criativo simbólico e da linguagem verbal. São funções psíquicas importantes que se qualificam para as atividades de leitura e escrita.

1.2. O desenvolvimento da imaginação em inter-relação com a memória e com os processos de apropriação da linguagem escrita.

De acordo com o princípio materialista e dialético, a atividade humana está relacionada com a transformação criativa de um dado objeto. Nos processos cognitivos, a imaginação é uma unidade importante do sistema psíquico que permite as atividades de criação. O desenvolvimento da imaginação é um processo complexo e condicionado às experiências interpessoais e ao contexto cultural e histórico; os procedimentos imaginativos, ou seja, o reflexo das imagens impressas na memória, as quais fornecem o material para o seu funcionamento.

A criança nasce em meio a uma cultura já elaborada como produto da imaginação de outros, que, ao longo da história, criaram um universo cultural que, diferentemente do universo natural, surge e se desenvolve do pensamento criativo possível pela atividade de imaginar,

combinar e alterar usos e costumes visando aprimorar o conhecimento a partir do que existe, uma vez que a imaginação se apoia na realidade. “A imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda atividade intelectual do homem” (Vigotski, 2014, p.15).

Nesse contexto, nos questionamos: o que proporciona o desenvolvimento da imaginação criativa no pensamento da criança? Entendemos que a atividade da criança e sua experiência mediada com os objetos da cultura e por signos são necessárias para o desenvolvimento dos processos cognitivos envolvendo a imaginação, pois “qualquer ato imaginativo compõe-se sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência pregressa” (Vigotski, 2014, p.10).

A criança explora materiais, objetos, usa a linguagem e protagoniza experiências cognitivas que impulsionam suas capacidades psíquicas superiores como a memória e a elaboração fantasiosa do pensamento. Portanto, entendemos que no processo de ensino-aprendizagem escolar, os/as professores/as devem realizar a atividade de ouvir, ler e interagir com as crianças, oferecendo um contexto de proferição de histórias, de livros literários, enunciados diversos, bem como proporcionar o uso e manuseio de diferentes materiais, objetos e experiências, fomentando o conhecimento como recurso ao desenvolvimento intrapsíquico superior da memória da criança.

A função psíquica superior da memória pode promover novas formações para a criança por meio da atividade da lembrança e recordação voluntárias. Sabe-se que a memória pode desempenhar sua função no processo de desenvolvimento do pensamento, e que a recordação voluntária impulsiona esse processo pela intenção significativa do pensamento mediado pela atividade da criança, pois a mudança na motivação da atividade pode dar novos sentidos aos objetos e fenômenos do mundo circundante (Leontiev, 2017). Para o autor, a função que se almeja desenvolver na criança deve ocupar um lugar específico na atividade: ela deve aparecer como conteúdo de uma ação dirigida a um objetivo.

Lembramos que é por meio da interação humana que as novas aptidões e funções psíquicas se formam. Nesse processo, a atividade da criança pequena é realizada com a ajuda do interlocutor mais experiente, o que proporciona a apropriação sócio-histórica e cultural tão abrangente quanto o contexto em que ocorrem as inter-relações pessoais e de ação objetiva com os produtos da atividade humana (materiais e imateriais), gerando transformações em sua psique.

Assim sendo, à medida que se apropria de sua realidade, a criança pequena complexifica das informações da realidade por meio da reelaboração do pensamento utilizando-se do

conhecimento dos materiais, usos e costumes que posteriormente estarão presentes nas brincadeiras e fantasias, visto que a imaginação usa os dados da realidade; assim, ao viajar pelo mundo da fantasia, a criança significa criativamente o conteúdo das experiências vividas. “A fantasia se apoia na memória para realizar novas e novas combinações.” (Vigotski, 2014, p. 13).

A função simbólica modela as impressões de imagens na memória no processo de reflexo subjetivo da imagem objetiva no cérebro. A atividade da memória não é de reprodução, pois pode combinar e criar, além de conservar o que já foi experienciado, possibilitando, assim, o desenvolvimento das capacidades criativas, que introduzem novos princípios e abordagens a partir de elementos de experiências passadas, mediante a ação da plasticidade cerebral no processo de execução de conexões, sinapses necessárias à aprendizagem em determinado ambiente. (Vigotski, 2014).

> O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens. (Vigotski, 2014, p. 2).

Entendemos que a plasticidade cerebral favorece tanto a percepção e memorização das características dos elementos utilizados nos objetos e ferramentas presentes em dado contexto, como a reelaboração em função de aprimorar seu uso, conforme o surgimento de novas necessidades pessoais ou contextuais, pois

> Cada impressão representa um todo complexo composto por um conjunto de múltiplas partes independentes. A dissociação implica a fragmentação desse todo complexo separando suas partes individuais preferencialmente por comparação umas com as outras; umas são guardadas na memória enquanto outras são esquecidas. A dissociação é, desse modo, condição necessária para subsequente atividade da fantasia. (Vigotski, 2014, p. 26).

Segundo o autor, inicialmente a criança memoriza qualitativamente o que ouve e vê. Essa atividade mnemônica possibilitará o desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias para, no processo imaginativo, reelaborar esses materiais com as dissociações e associações das partes importantes das impressões adquiridas através da percepção. As necessidades e a motivação para atividades movimentam a imaginação humana, e, para a criança, a brincadeira surge como uma necessidade para entender o contexto e seu lugar nesse contexto. A criança, ao fantasiar sua brincadeira utilizando elementos de suas vivências, pode ser capaz de separar a imaginação da realidade. “Apesar de toda a emoção de que a criança catexiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real [...]” (Vigotsky, 1999, p. 84).

Como já mencionado, na atividade de brincadeira de papéis sociais as ações de imitar os adultos demonstram processos criativos, não correspondendo a um processo de imitação do real, mas de reelaboração e recriação de operações do mundo dos adultos. A criança reelabora a atividade de um adulto em uma atividade imaginária recriando o que há em sua memória sobre seu contexto. “A existência de necessidades ou aspirações põe, desse modo, em movimento o processo imaginativo, revivendo as marcas das excitações nervosas que fornecem material para o seu fundamento”. (Vigotski, 2014, p.30).

O que se reflete na consciência da criança que brinca não são elementos fantásticos, mas sim ação e operação reais, imagens reais de objetos reais. A criança que brinca com uma vara como se fosse um cavalo; essa brincadeira parte de uma atividade real de um adulto, e, ao lidar com as atividades que ainda não realiza autonomamente, ela cria uma situação imaginária, um jogo; assim, a atividade lúdica surge de uma observação do real, de uma impressão conservada na memória. A vara torna-se o brinquedo necessário para a ação e operações com o cavalo; no entanto, a criança tem plena consciência do que é uma vara, mas esta serve ao propósito do jogo, em que ela pode realizar as operações de montar e de cavalgar como o adulto. (Leontiev, 2014, 2017). Deste modo, são as condições das ações que tornam necessário o surgimento de situação da imaginação, que só se desenvolve mediante elementos de situações reais já memorizadas.

Igualmente, aprendemos com a experiência alheia quando não vivenciamos algo, mas nos apoiamos em imagens criadas ao ouvir narrativas de outras pessoas, e, ao visualizar em livros ou filmes experiências que outros viveram, na realidade ou ficção, de novos lugares, costumes e culturas alheias, também criamos memórias.

É possível que a imaginação das crianças seja maior do que a dos adultos, considerando-se que na tenra idade há menos possibilidades de criar memórias? Podemos acreditar que a vivência dos adultos, pelas experiências próprias ou alheias, amplia a capacidade de lembrar e criar, o que difere da experiência das crianças, que, por terem menos vivência que o adulto, dispõem, em consequência, de menos material para recriar ideias.

As relações humanas são criativas porque os significados se transformam constantemente. A criança torna-se consciente das relações na medida em que as reinterpreta – uma criação nova contribui para a formação de sua personalidade, que nunca é repetição, e sim uma nova expressão única da ontologia de cada um. (Vigotski, 2020).

No processo de desenvolvimento da imaginação, a criança explora o próprio corpo, o seu entorno, as relações sociais e, diferentemente de outros animais, apropria-se da

comunicação por meio das linguagens de acordo com as experiências vivenciadas e recriadas, importantes para a aprendizagem e pela necessidade de se comunicar, pois essas representações são mediadas na atividade prática entre as pessoas, que, então, se utilizam delas em situações de comunicação verbal. Davidov (1988) afirma que

> A transformação das imagens pode ser feita tanto no nível das representações sensoriais como na atividade verbal-discursiva ligada a elas. Em ambos os casos têm importância essencial os meios de expressão semiótica das imagens ideais: os padrões verbais e materiais que descrevem e representam os objetos e os procedimentos de sua produção. (Davidov, 1988 p. 121, tradução nossa).

A representação dos objetos e fenômenos na criança com emprego de palavras é um processo que depende da imaginação a partir da apropriação de imagens do objeto substituído por signos impressos na memória como expressão semiótica de imagens ideais. A criança toma consciência das coisas, das ações e atitudes humanas observando os adultos e tenta imitar suas ações e comportamentos por meio da brincadeira. Surge uma contradição entre a necessidade de agir e o que se pode realizar do mundo dos adultos. A criança resolve essa contradição ao imaginar que dirige, cozinha, pilota, dá aula etc., criando situações lúdicas, em um jogo. (Davidov, 1988).

Pensamos na importância das brincadeiras de papéis sociais nos espaços das instituições educativas, com uma realidade de rotina de crianças que passam horas no cotidiano escolar com a mesma turma. É necessário pensar os espaços em que as crianças possam, entre elas, criar situações adequadas à realização da brincadeira de papéis sociais. O adulto educador, que conhece a importância do desenvolvimento da função simbólica para a criança e como acontece esse processo, pode atuar com intencionalidade, valorizando e contribuindo para o desenvolvimento da função simbólica com o enriquecimento de possibilidades para a criança recriar por meio da brincadeira de papéis sociais.

O/A professor/a atua na organização do espaço e na disposição de materiais diversos que possam despertar temáticas para os jogos das crianças. Ao se disponibilizar, para a turma, materiais como: tecidos, papéis diversos, sucatas, brinquedos, livros..., surgirá a construção de uma cabana, de casinhas, carrinhos, navios, comidinhas, capas ou roupas imaginárias, e as crianças irão se colocar no papel de adultos a partir dos brinquedos imaginados.

Para o desenvolvimento da brincadeira, além da disposição para brincar, também deve ser considerado o tempo para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se esgotem. A atuação do adulto é fundamental para enriquecer o momento das brincadeiras de papéis sociais,

por exemplo, na escolha de objetos e materiais com a criança e na argumentação por meio do diálogo quando a criança envolve o adulto na brincadeira.

O adulto pode colocar novas situações para as crianças em relação à argumentação desenvolvida na temática e, para isso, precisa estar atento às ações e diálogos desenvolvidos entre as crianças. Um exemplo real é uma situação na escola com crianças de 5 e 6 anos de idade, que começaram uma brincadeira imitando relações de compra e venda de mercadorias, depois que haviam construído alguns objetos. As crianças começaram a brincar e havia pouca argumentação dos personagens, mostrando que não sabiam bem como se desenvolviam essas situações sobre a realidade dos adultos. A professora foi solicitada para participar da brincadeira e incrementou a argumentação do jogo ao atuar como personagem, em alguns momentos sendo o cliente nas trocas com as crianças e, em outros, sendo o vendedor. O vendedor precisava descrever bem seu produto, e o cliente precisava tirar todas as dúvidas e ainda entender sobre o valor monetário, prestar atenção no quanto pagou e se havia troco.

De fato, observando as crianças em suas brincadeiras, o adulto educador deve atuar e complexificar as ações e os argumentos ao estar junto delas nesse processo fundamental no desenvolvimento da função simbólica para a formação das funções psicológicas superiores da criança. “Como foi evidenciado pela investigação de Frádkina, todas as premissas fundamentais do jogo se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos sob os auspícios dos adultos e em atividades em conjunto com estes”. (Elkonin, 2009, p. 231).

No exemplo acima, como pôde provocar novas situações, a professora enriqueceu este tipo de temática de jogo protagonizado, e as crianças, em outros momentos, desenvolveram a mesma brincadeira por um tempo bem maior, porque já tinham argumentos nas ações e operações para uma atividade simbólica de brincadeira com a temática “lojinha”. “A criança reproduz as ações com os objetos primeiramente com aqueles que lhe serviram para formá-las com a ajuda de adultos.” (Elkonin, 2009, p.231).

A criança desenvolve a imaginação para a atividade da brincadeira de papéis sociais com o direcionamento dos adultos, e o educador, com base na práxis do seu trabalho, intencionalmente enriquece as possibilidades de representação de papéis e do argumento para a atividade. Por outro lado, muitos adultos não percebem a relação entre suas ações dirigidas à criança e a construção da atividade simbólica pela criança.

> A dedução mais importante que se pode inferir do experimento de formação descrito é a prova de que todas as transições anteriormente enumeradas requerem a direção dos adultos, e cada uma delas requer modos especiais de

> direção. A idéia (sic) da espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado das crianças é devida a que os adultos não se apercebem da direção que exercem realmente e de maneira espontânea. (Elkonin, 2009, p. 259).

O adulto realiza ações com os objetos e brinquedos interagindo com as crianças. De todo modo, a atividade da fantasia presente na brincadeira, para além da reprodução de eventos observados, proporciona ações na imaginação criativa da criança, manifestação de impressões mnemônicas das relações interpessoais e de sentimentos, ressaltando-se, assim, a importância das histórias criadas, e como, em leituras ou em peças de teatro, os fracassos dos heróis imaginários nos contagiam emocionalmente com suas dores e alegrias.

Temos a capacidade de imaginar e criar, e esse processo depende de uma atividade combinatória do cérebro sobre experiências passadas. A função simbólica muda processos psicológicos como a percepção e memória lógica; por exemplo, as crianças, quando brincam, estão em um processo criativo que passa por estágios nos quais a fantasia se constrói de materiais captados do mundo real, o que mostra a importância da riqueza e variedade das experiências oportunizadas (Vigotski, 2014). Logo, é fundamental preparar o repertório cultural e literário oferecido para a criança, com a finalidade de proporcionar a apropriação desses conteúdos em diferentes gêneros e meios de interação da linguagem verbal, na condição de ouvinte ou falante para, então, apropriar-se da linguagem escrita, que tem sua própria simbologia, diferente, portanto, do discurso verbal. Vigotski (2009) mostrou

> [...] 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 aparência do que essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é a simples apreensão de uma técnica da escrita. (Vigotski, 2009, p. 312).

Por que a linguagem escrita não é transposição da fala e/ou apenas uma técnica? Concluímos até este ponto que a escrita é um processo criativo da humanidade no desenvolvimento da função simbólica complexa do pensamento abstrato, e que ler e escrever são atividades diferentes no processo de apropriação dos signos gráficos em uma combinação inventiva de enunciados transpostos em um suporte para transmitir ideias, ou seja, “a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração”. (Vigotski, 2009, p. 312).

Leontiev (2017), por sua vez, afirma que uma criança de 6 anos pode ler muito bem, o que não apaga o período de vida pré-escolar das reelaborações intrapsíquicas que darão novos

significados no período escolar. A mudança do tipo principal de atividade, com a transição da criança de um estágio de desenvolvimento a outro, corresponde a uma necessidade interior que ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e uma nova percepção.

Conforme os princípios da THC e TA, o processo de aprendizagem começa muito antes do contexto escolar; portanto, sabemos que a criança começa a aprender a partir da percepção do seu entorno; por exemplo, fazendo sua própria leitura do mundo circundante pois, ao interagir, desenvolve as funções psíquicas da percepção, atenção e discriminação de elementos que começam a se estruturar em geral a partir dos 2 anos de idade; e, para o desenvolvimento infantil, entendemos que o brincar é a forma adequada e fundamental para o desenvolvimento da função simbólica, que possibilita, com as neoformações, a formação da personalidade da criança.

A plasticidade cerebral possibilita, de diferentes maneiras, a capacidade de resolver os desafios estabelecidos pelas relações interpessoais, importantes atividades para a formação e para o desenvolvimento humanizado da criança como ser social, que, por meio dessas relações, apropria-se das funções psíquicas superiores, gerando novas combinações e criações de sentidos, transformando o pensamento ao longo da vida.

Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de o/a educador/a, no papel de interlocutor mais experiente, compreender o processo de apropriação do conhecimento nas diferentes etapas do desenvolvimento humano, especialmente da criança no contexto pré-escolar e escolar, tendo em vista a elaboração e organização de atividades e contextos desafiadores, como, por exemplo, as brincadeiras de papéis sociais que impulsionem o desenvolvimento pleno das capacidades psíquicas superiores da criança, pois entende-se que o "[...] substrato cerebral dos processos psíquicos não é integrado por setores isolados, mas por complexos sistemas de todo o aparelho cerebral." (Vigotski, 2004, p.131), favorecendo, assim, a imaginação criativa, tão ampla quanto o recurso mnemônico da criança já elaborado a partir do substrato do pensamento e interligado ao desenvolvimento da linguagem verbal e escrita, quando inserida na cultura humana.

Assim sendo, é fundamental, para a análise do nosso problema, compreender a atividade da linguagem e do pensamento e suas implicações para a aprendizagem e organização da atividade de leitura e da escrita, e uma discussão mais profícua sobre isso está no item adiante.

1.3. O uso funcional da linguagem verbal pela criança.

A função da linguagem verbal na psicologia infantil de base materialista dialética esclarece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em processos de aprendizagens significativas para as crianças. O desenvolvimento da função simbólica, linguagem verbal, imaginação criativa, memória lógica, atenção voluntária, leitura, escrita e cálculo são processos de formação das capacidades humanas de ordem superior por meios auxiliares e métodos de ensino, cujos procedimentos são formas superiores de conduta da criança. A proposta da psicologia de base materialista histórica dialética estuda o desenvolvimento da criança, de suas funções e capacidades superiores com um método de análise do desenvolvimento em sua totalidade. Nesta concepção, as motivações e atividades da criança são geradoras do desenvolvimento da personalidade em um processo de transformação por apropriação de qualidades psíquicas superiores.

Os avanços das teorias de base materialista dialética contribuem para a compreensão do desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança são, portanto, fundamentais para a organização de processos de ensino-aprendizagem e das atividades da leitura e escrita; entretanto, para a psicologia tradicional, o desenvolvimento psíquico da criança tanto no âmbito natural como no cultural são determinados pelo arcabouço biológico.

Contudo, na história do desenvolvimento cultural da criança, ocorre uma mudança na estrutura natural com o aparecimento de novas estruturas que são culturalmente desenvolvidas. Diferentemente de todos os outros animais, o ser humano, ao longo da vida, desenvolve a capacidade de comunicação por meio das linguagens verbal e escrita constituídas por signos.

As estruturas psicológicas superiores desenvolvem-se durante o processo de apropriação do conhecimento histórico e sociocultural; portanto, as funções psicológicas superiores não são naturais e formam-se em estreita relação com o controle voluntário do comportamento. Um processo muito importante de transformação de nossa psique apontado por Vigotski (2009) em toda a sua pesquisa é a apropriação da linguagem verbal em relação às mudanças no pensamento, fenômeno esse só verificado na espécie humana. Já em outros animais, Vigotski (2009) verificou a existência de um pensamento primitivo, que atua por estímulos visuais. Trata-se de um pensamento por imagens, uma inteligência prática e instintiva. Esse pensamento primitivo, que compõe as funções psíquicas, também foi observado nos primeiros

anos de vida da criança, que, em seu processo de desenvolvimento, mediado pelas interações culturais e experiências sociais, também desenvolve as funções psíquicas superiores.

As capacidades psíquicas do ser humano, por sua plasticidade cerebral, possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio das relações sociais mediadas pelo simbolismo presente na comunicação, no uso da linguagem verbal, assim a mudança e do contexto cultural ao longo da vida, e, nesse processo, regulam sua conduta na medida em que introduzem novos desafios ou mecanismos chamados de estímulos-meios artificiais (signo).

A formação das funções psicológicas superiores humanas dependem da cultura e das condições objetivas de vida da criança; nas relações humanas pela estimulação voluntária, os estímulos-meio artificiais permitem que a criança domine as operações adequadas sobre certo objeto e apreenda o sistema organizador dos nexos e relações que caracterizam esse objeto, como por exemplo, o sistema de operações aritméticas, que, diferentemente das funções psíquicas elementares, são exclusivamente determinadas pela estimulação involuntária .

Sabe-se que experiências com chimpanzés (macacos antropoides, espécie mais próxima do ser humano) revelaram que o macaco imita o homem em algumas atividades (como no manejo de ferramentas), rudimentarmente, pois não apreende o sentido da ação, imita exteriormente, sem assimilar ou apropriar-se da função da atividade. Vigotski (2009), em sua pesquisa do desenvolvimento psíquico da criança, analisa os resultados da pesquisa de Kohler (1921) sobre a atividade intelectual dos chimpanzés, por revelar a existência de embriões de comportamento intelectual semelhante ao humano; contudo, a ausência de linguagem e da função simbólica de representação são as principais diferenças entre o antropoide e o mais primitivo dos homens, ou seja:

> A ausência de recurso técnico auxiliar (a linguagem) infinitamente valioso e as limitações basilares do mais importante material intelectual, das chamadas “representações”, são as causas que impossibilitam em um chimpanzé até mesmo os mais ínfimos rudimentos de desenvolvimento cultural (Kohler, 1921, p. 192 In: Vigotski, 2009, p. 112).

Nesse sentido, a linguagem verbal, recurso técnico auxiliar de representação, a partir da atividade de criação, possibilita pela imaginação humana o processo de desenvolvimento da função simbólica e é, ao mesmo tempo, o meio auxiliar de transformação de nosso pensamento em um movimento dialético de transformação pelo próprio uso do instrumento complexo que aumenta cada vez mais a capacidade de representação. Tudo isso é devido a um

processo em movimento de transformação histórica e cultural. Assim, a criança, em seu meio cultural, à medida que se apropria da linguagem, dos materiais, objetos e instrumentos e suas funções em atividade com os elementos da cultura já criados, desenvolve as funções psicológicas superiores humanas, pois estas dependem da cultura, das condições objetivas de vida da criança, das relações humanas de trocas e pela estimulação voluntária.

O meio artificial, responsável por uma revolução na psique da criança, é a linguagem verbal e a linguagem escrita, que permitem que a criança domine as operações adequadas sobre certo objeto e apreenda o sistema organizador dos nexos e relações que caracterizam esse objeto, como por exemplo, os sistemas da leitura e escrita, o sistema de operações aritméticas, o que não acontece com as funções psíquicas elementares, que são exclusivamente determinadas pela estimulação involuntária.

Ao desenvolver-se em um meio cultural interagindo por meio da linguagem verbal com outras pessoas, a criança passa por um processo revolucionário em seu intelecto apropriando-se gradativamente do uso das palavras em sua estrutura externa sem entender, a princípio, a função simbólica dos signos e seu uso funcional. Com suas capacidades intrapsíquicas e por meio das relações interpessoais, desenvolverá as funções psicológicas superiores e, nesse processo contínuo de aprendizagem, também se apropriará da linguagem escrita, importante instrumento para a elaboração e complexificação do pensamento sígnico.

Conseguir falar com sentido e significado é muito importante para a criança em seu processo de aprendizagem. Esse processo inicia-se logo nos primeiros meses de vida, ao emitir sons vocais (choro, balbucio, grito), que são atos reflexos laríngeos e não a fala. Contudo, esses reflexos laríngeos são estruturas para o momento em que a criança começa a entender que a junção dos sons serve para distinguir objetos que deseja, por exemplo, *ma-ma*, para chamar a mãe. Por volta de 1 ano de idade, a criança tende a repetir os sons que ouve, apropriando-se, pela imitação, das condições psíquicas superiores para iniciar o uso funcional das palavras, o que impulsiona mudanças importantes no seu desenvolvimento intrapsíquico e social. Percebe-se, então, que o pensamento primitivo da criança se desenvolve à medida que suas necessidades e anseios possam ser mais rapidamente atendidos ao utilizar uma fala verbal compreensível. (Vigotski, 2009).

O uso significativo da fala, num primeiro momento, ocorre com sentenças de uma só palavra, numa única combinação de sons, para exprimir toda a sua vontade. A criança passa do som para a fala, dos simples reflexos vocais para o uso inteligente das palavras, de acordo com a ampliação de seu vocabulário. Nos primeiros meses da criança, observam-se apenas

atividades práticas de rotina, sem uso da verbalização, e depois a fala começa a fazer parte das brincadeiras, acompanhando, ou antecedendo as brincadeiras (atividades). Nesta fase, sabe-se que a criança se desenvolve estabelecendo novas formas de inteligência prática e abstrata, exclusivas do ser humano.

A criança, ao se apropriar do uso significativo de cada palavra, por meio de perguntas e da repetição de palavras novas, desenvolve suas funções psicológicas superiores, podendo criar palavras próprias para designar algo que desconhece; nesse período, a fala exprime um pensamento, e, pela primeira vez, o pensamento se torna verbal. O pensamento verbal, que opera com palavras e signos, não é a simples continuação ou o resultado do desenvolvimento do pensamento primitivo, mas sim a transformação no tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico social-, ou seja, o pensamento verbal não é natural e inato; é na mediação interpessoal, possibilitada pelo contexto social histórico e cultural, que o pensamento da criança muda da percepção primitiva e visual para a simbólica. (Vigotski, 2009).

Deste modo, concordamos que a fala é primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança em seu contexto, que se aprimoram com o uso da linguagem verbal em atividades que exigem controle voluntário como atenção, memória, fala etc. Logo, para a teoria histórico-cultural, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se em um contexto histórico e cultural devido ao princípio de que as funções psíquicas superiores não são desenvolvidas naturalmente ou apenas por um aparato biológico, mas se formam em estreita relação com o controle voluntário do comportamento, mediante o desenvolvimento da linguagem por signos.

Historicamente, quanto mais se domina a natureza, mais se domina a própria conduta, e isto se dá por meio da criação e apropriação dos signos como estímulos artificiais pela própria necessidade de se adaptar ativamente à natureza. Assim, as formas psíquicas elementares são exclusivamente determinadas pela estimulação involuntária, e as superiores, pela estimulação voluntária. Essas funções psíquicas elementares permanecem no indivíduo e estão submetidas às funções psíquicas superiores, uma vez que a relação entre as funções elementares e superiores se explica por meio da categoria dialética de superação. Nesse processo dinâmico, embora as funções elementares permaneçam ao longo da vida, são subsumidas nas funções superiores.

> Toda a peculiaridade da passagem de um sistema de atividade (animal) a outro (humano) que a criança realiza, consiste em que um sistema não se limita a substituir o outro, mas que ambos se desenvolvem conjunta

> e simultaneamente; fato que não tem semelhança nem na história do desenvolvimento dos animais, nem na história do desenvolvimento da humanidade. (Vygotski, 2000, p. 38, tradução nossa).

Como meio auxiliar mais importante de transformação da psique humana, a linguagem por signos transforma-se, pois o pensamento da criança muda em relação ao significado da palavra. Isso acontece por processos de ensino - aprendizagem da atividade da criança mediada pela linguagem e pelos objetos da cultura; assim, os signos (palavras) transformam-se por meio de processos de ensino e aprendizagem vivenciados pela criança modificando seu pensamento em relação ao que os signos conceituam; portanto, a transformação do signo (significado da palavra) transforma o seu pensamento.

Para compreender a relação da linguagem verbal e o pensamento, Vigotski (2009) ressalta o fenômeno psíquico da apropriação da linguagem por signos, que modifica as relações humanas e desenvolve, com o simbolismo e regularidade das palavras (conceitos), maiores capacidades de planificação, reflexão, análise, síntese e criação.

O desenvolvimento da linguagem, imbricado no processo de comunicação, é uma especificidade humana decorrente da função da memória lógica e dos processos de abstração simbólica de representação mental do objeto; deste modo, a função de guardar e recriar mnemonicamente possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas de abstração, saindo, portanto, no nível de operação apenas pelo campo perceptual. Desta forma,

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

Por essas condições importantes de apropriação da linguagem, refletimos sobre o papel primordial que a palavra (linguagem) assume na vida da criança em seu processo de apreender os contextos e significar esses conceitos intrapsiquicamente. E nos questionamos, como adultos/educadores, se as bases atualmente disponíveis de ensino-aprendizagem atendem às necessidades do desenvolvimento satisfatório das funções psicológicas superiores, especificamente, a fala (linguagem verbal) da criança em seu processo de compreensão e uso dos signos.

1.4 A interiorização dos signos externos.

Diferentemente de qualquer outra espécie animal, a atividade consciente, em sua complexidade, é possível na espécie *homo sapiens* em sua filogenia e ontogenia com o desenvolvimento de processos psicológicos abstratos e generalizados do conteúdo concreto; a linguagem (palavra) permite o reflexo consciente da realidade. Na criança, a formação de novas organizações estruturais psíquicas possibilitadas pela atividade prática ocorre por meio da linguagem verbal, reestruturada, reorganizada e transformadora de sua psique, o que demonstra o desenvolvimento da consciência humana possível com a introdução e uso de signos, na função de agentes de significados ao contexto da criança pelo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

O que acontece é que, para compreender o sentido da ação, a criança utiliza-se da fala como instrumento decisivo para elaborar o pensamento. As funções superiores do psíquico dependem do planejamento verbal, que representa o exterior e ativa o pensamento.

Na comunicação social, a fala é a principal responsável pela organização da conduta da criança em sua atividade, de sua vontade, atenção, memória, destacando-se o papel central da comunicação (linguagem) no desenvolvimento da consciência (Vigotski, 2009). Segundo o autor, a partir da apropriação de signos externos, a criança inicia a formação de sua consciência, e a fala interiorizada é um processo pelo qual ela passa. Ao falar sozinha, a criança usa uma fala para si (egocêntrica), e, a despeito da linguagem egocêntrica em funções expressivas de descarga ou para acompanhar o desempenho infantil, a fala para si, da criança, torna-se pensamento, porque assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento.

A esse respeito, Vigotski (2009) questiona a teoria da linguagem egocêntrica, segundo a qual a fala para si não desempenha objetivamente função útil no comportamento da criança. “Se a linguagem egocêntrica é uma expressão do pensamento infantil em forma de devaneio, não serve para nada, não cumpre nenhuma função no comportamento da criança, é produto secundário da atividade infantil.” (Vigotski, 2009, p.51).

Assim sendo, o autor diverge da ideia da fala egocêntrica como um sonho ou devaneio que considera que a fala egocêntrica simplesmente se extingue no período da idade escolar. O autor analisou o princípio geral da fala egocêntrica, em estudo clínico experimental, observando como as crianças usavam suas enunciações egocêntricas para acompanhar sua atividade prática, e notou que a palavra dirigia a ação entrelaçada, por assinalar e refletir os

mais importantes momentos da operação intelectual prática, sendo a ação subordinada a um plano; assim, a função da linguagem para si dirige a atividade e não se extingue, totalmente, uma vez que se caracteriza como um estágio importante para internalização da linguagem verbal para o plano do pensamento.

A relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento da criança e o desenvolvimento social compreende a necessidade de haver uma unidade entre comunicação e generalização, bem como nas relações entre pensamento e palavra, e, para tanto, o autor define estágios do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Um primeiro estágio primitivo corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal. O segundo estágio chamado de psicologia ingênua é "a experiência da criança com propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta, e a explicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança." (Vigotski, 2009, p. 137).

Entretanto, ainda é uma experiência incompleta e ingênua, pois existe outra experiência com as propriedades físicas do corpo e dos objetos à sua volta, quando a criança inicia o uso de instrumentos como o primeiro exercício da inteligência prática, que também se revela ingênua e incompleta; neste período, a linguagem infantil assimila estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas. Ao acumular experiência psicológica, a criança passa ao terceiro estágio, que se caracteriza por signos exteriores, operações externas como auxiliares na solução de problemas internos. Nesse estágio, a criança conta com o auxílio dos dedos, usa signos mnemotécnicos externos no processo de memorização, e o desenvolvimento da fala corresponde à linguagem egocêntrica.

E é no último estágio que as operações externas se interiorizam, e a criança passa por uma profunda mudança quando começa a operar com signos interiores e usar a memória lógica. Esse processo do externo ao interno e vice-versa é compreendido de modo dialético. "O que mais chama a atenção neste sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra sem esforços e com frequência, e vice-versa." (Vigotski, 2009, p. 139).

Nesse processo, a linguagem interior desenvolve-se com um acúmulo gradual de mudanças estruturais e funcionais, um processo que revela o fato fundamental de que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende de instrumentos de pensamento e da experiência da criança em atividades exercidas em seu contexto sociocultural; "um

desenvolvimento não é simples continuação de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social." (VIGOTSKI, 2009, p. 149). Para o autor, é fundamental reconhecer o caráter histórico do pensamento verbal relacionado à formação e ao uso da linguagem sígnica.

O desenvolvimento do emprego do signo e a transição para operações com signos em funções significativas não constituem um processo simples, porque a criança não descobre o significado do signo uma vez para toda a vida; pelo contrário,

> isto é um processo genético sumamente complexo, que tem sua "história natural de signos", ou melhor, tem raízes naturais e formas transitórias em camadas mais primitivas de comportamento (por exemplo, o chamado significado ilusório dos objetos na brincadeira, e antes, o gesto indicativo, etc.) e tem a sua "história cultural de signos" dotada de uma série de mudanças quantitativas, qualitativas e funcionais, de crescimento e metamorfoses, de dinâmica e leis. (Vigotski, 2009, p. 101).

O signo introduzido pelo ser humano domina a sua própria conduta e a alheia, e, assim, ocorre o domínio do próprio processo de comportamento pela utilização de signos representando uma operação psíquica superior, ou seja, as funções psíquicas superiores desenvolvem-se por meio de estímulos artificiais, criados e empregados para intervir na própria conduta quando há o domínio do sistema de estímulos artificiais.

Compreendemos que os estímulos permitem que a criança domine as operações de conduta quando aprende o sistema, por exemplo, de operações aritméticas, ou seja, o sistema de estímulos foi construído pelo homem como uma força social que é passada para a criança *de fora.* Com o tempo, no decorrer do seu desenvolvimento, a criança assimila o que lhe ensinaram – as formas sociais da conduta, e começa a transferir este mesmo ensinamento a si mesma, utilizando-se dos mesmos princípios que os adultos aplicavam a ela, ou seja, uma lei geral que regula o desenvolvimento da conduta para qualquer tipo de signo que se aplique, pela razão de toda função psíquica superior ter necessariamente de passar por uma fase externa de desenvolvimento, dependendo da relação de duas pessoas, portanto, uma relação externa social antes da apropriação do sujeito.

> Sabemos que a continuidade geral do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro, outras pessoas agem em relação a ela; depois ocorre a interação da criança com seu meio e, por fim, é a própria criança que age sobre os outros e só no final ela passa a agir em relação a si mesma.

> É assim que a linguagem, o pensamento e todos os outros processos superiores de comportamento se desenvolvem. Da mesma forma ocorre com a atenção voluntária: a princípio, é o adulto que dirige a atenção da criança com suas palavras, criando uma espécie de indicações adicionais, algo como setas, sobre os objetos de seu ambiente, elaborando com elas poderosos estímulos indicadores. Então é a criança que começa a participar ativamente de tais indicações e é ela mesma que usa a palavra ou o som como indicador, ou seja, direciona a atenção do adulto para o objeto que lhe interessa. (Vygotsky, 2000, p.232).

A criança desenvolve-se culturalmente por meio da atuação de outros, e as palavras dirigidas à criança tornam-se os agentes reguladores internos de sua própria conduta. A passagem do externo ao interno modifica o processo, transformando sua estrutura e funções, sendo um processo ativo que a criança internaliza na própria atividade. A experiência social da criança guiada pelo mais experiente a leva a aprender diferentes ações externas como: se enxugar com a toalha, comer com a colher, colocar as meias, por exemplo; são ações práticas que conduzem a um resultado externo determinado, e, ao mesmo tempo, ocorrem as ações internas de modos e controle da conduta em relações mediadas pela linguagem. (Vygotsky, 2000).

Se as funções psicológicas superiores não se desenvolvem sozinhas, dependendo da influência sociocultural construída historicamente, pensamos na imprescindível ação do adulto/educador para a educação em sua amplitude e o ensino mais específico para garantir as condições para o desenvolvimento do pensamento da criança, visto que a aprendizagem antecede e promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É necessário um ensino consciente do que a criança precisa para garantir o seu desenvolvimento. O ensino direcionado ao desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que ela assimila novas ações, primeiramente orientada e ajudada pelo adulto, e depois as realiza sozinha. Essas relações interpsíquicas (nas atividades socais/coletivas) e intrapsíquicas (atividades individuais) ocorrem também no desenvolvimento da linguagem.

Essa transformação intrapsíquica do pensamento humano pode ser compreendida como um processo complexo ao longo do desenvolvimento histórico e social. É fundamental, para a transformação ontogênica das funções superiores humanas, a representação simbólica no uso da linguagem mais complexa do pensamento, requer o desenvolvimento de atividades de linguagem escrita e, concomitantemente, o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores e interdependentes, como a memória e a imaginação criativa, necessárias à apropriação da leitura e da escrita.

A comunicação sem signos é tão impossível quanto a sem significado; assim, a apropriação da comunicação ocorre gradativamente por meio do processo de significação presente na própria prática comunicativa. “Verifica-se, desse modo que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação.” (Vigotski, 2009, p. 12); isto é, compreendemos que a relação entre o desenvolvimento do pensamento da criança é proporcional ao seu desenvolvimento social e ocorre à medida que apreende a unidade entre comunicação e generalização. O autor ressalta, ainda, que essa comunicação ocorre por meio das palavras (conceitos) usadas no processo de generalização do objeto pensado.

Neste capítulo, abordamos a linguagem verbal como enunciação que se transforma em relação intrínseca com o pensamento, e as implicações para a atividade de leitura e escrita. Até o momento, argumentamos sobre as condições necessárias ao desenvolvimento psíquico da criança, propiciado pela apropriação significativa das condições humanizadoras de seu contexto; o simbolismo, a memória e a imaginação, e a linguagem verbal são funções psíquicas superiores necessárias para a ação da criança na organização e autorregulação da sua atividade.

O pensamento humano é complexo e opera em uma totalidade semântica. Vigotski (2009) consegue explicar as operações psicológicas superiores a partir do método de análise que decompõe a totalidade complexa em unidades e revela a existência do pensamento humano como um sistema semântico dinâmico, representando a unidade dos processos afetivos e intelectuais para a elaboração das ideias, intermediados pela relação afetiva do ser humano com a realidade representada nessa ideia. Portanto, o afeto é fundamental para o desenvolvimento da personalidade, uma vez que intelecto e consciência são funções afetivas e volitivas mediadas pelos significados e sentidos sígnicos. É possível dissociar o pensamento de toda plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses do envolvimento do homem pensante? “Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento.” (Vigotski, 2009, p. 16).

No próximo capítulo, serão abordados os processos de transformação do significado da palavra, a formação do conceito e desenvolvimento do pensamento e aprendizagem da linguagem escrita.

Por fim, entendemos que as funções cerebrais de ordem superior se desenvolvem culturalmente na criança e são resultado da herança histórica de um longo processo que só foi possível com a criação de instrumentos sofisticados do pensamento, os signos. Os signos, por seus significados, são os agentes da função simbólica em um processo dinâmico no

desenvolvimento da linguagem e pensamento, memória e imaginação. As palavras transformam-se por meio das inter-relações sociais desenvolvidas no processo social, histórico e cultural.

Durante o processo de desenvolvimento humano, a apropriação da palavra ocorre gradativamente quanto à transformação do significado. As palavras podem ser compreendidas como conceitos a partir das oportunidades de ensino - aprendizagem vivenciadas no processo de formação da personalidade.

CAPÍTULO 2- A FORMAÇÃO DO CONCEITO (PALAVRA) E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Neste capítulo, discorreremos acerca do desenvolvimento e análise de experimentos da teoria histórico-cultural realizados principalmente com crianças que comprovam a tese de que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem de um processo natural, mas sim, de um processo mediado pela cultura, com os instrumentos e meios artificiais criados, e de que o principal ato instrumental para o desenvolvimento do pensamento é a linguagem usada nas trocas sociais. Neste capítulo, a linguagem é abordada na relação da transformação do significado da palavra (conceito)[19]. Observamos a importância do ensino sistematizado no desenvolvimento do pensamento teórico possível na mediação por signos em um trabalho sistematizado com os conceitos científicos. Destacamos a importância da aprendizagem e uso da linguagem escrita como instrumento de complexificação de processos de abstração do pensamento no emprego de signos em enunciados gráficos; assim, a linguagem escrita tem o seu papel intrínseco no processo de ensino e aprendizagem de conceitos.

Segundo Davidov (1988), para a compreensão de coisas e acontecimentos, precisamos analisar as condições da origem e desenvolvimento do que é estudado; logo, trata-se de um procedimento do pensamento teórico em uma relação de análise de conceitos inter-relacionados, da análise do movimento e contradições históricas, da análise de multideterminações na formação e desenvolvimento do objeto de estudo. No curso de um estudo de um conceito, utilizamos fontes escritas para analisar o que já foi estudado acerca do objeto e para projetar e sintetizar a nossa análise.

> A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o que o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos pela via da análise das condições de sua *origem e desenvolvimento.* Quando os escolares estudam as coisas e os acontecimentos desde o ponto de vista deste enfoque, começam a pensar teoricamente. (Davidov, 1988, p.6 grifos do autor).

Mediante o enfoque do pensamento teórico conceitual, pensamos o trabalho na escola com a linguagem escrita como um processo de ensino e aprendizagem que venha a favorecer a formação dos conceitos na análise das condições de sua origem e desenvolvimento. Para este

[19] Neste trabalho o termo conceito é usado como palavra, e palavra como conceito ao compreender em Vigotski (2009) que o significado da palavra se transforma e a generalização máxima, ideal de uma palavra, é a de um conceito científico.

propósito, é preciso analisar, a partir da lógica dialética na vertente histórico-cultural, a concepção de transformação do pensamento humano.

Dialeticamente, nossa psique está em desenvolvimento por um processo de atividade. E o desenvolvimento do psiquismo ocorre durante toda a vida:

> O desenvolvimento psíquico do homem é antes de tudo o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos psíquicos (processos cognoscitivos, emocionais, etc.) que a "servem". O desenvolvimento do psiquismo ocorre durante toda a vida do homem, desde o nascimento até a morte. (Davidov, 1988, p.12).

O sujeito, no processo de desenvolvimento do seu psiquismo, vai descobrindo a realidade em que vive pela via dos significados, que são expressos por intermédio dos signos (palavras), e as palavras são ideias dos objetos refletidos, que permitem ao sujeito tomar consciência do mundo do qual faz parte; "o reflexo psíquico é considerado como gerado no processo da atividade e depois como mediatizador desta, não pode ser entendido fora da atividade integral." (Davidov, 1988, p.12).

A consciência precisa ser analisada não no campo da contemplação de projeção subjetiva de imagens e conceitos, mas como movimento interno engendrado pelo movimento da atividade humana; desse modo, o processo de humanização para uma criança acontece por meio de sua atividade nas trocas com o outro mais experiente em mediação social pela linguagem, a qual veicula os significados presentes nos conceitos a serem apropriados não de modo passivo, mas ativamente, incidindo no desenvolvimento de sua consciência e personalidade ao atribuir sentidos pessoais a suas experiências práticas de vida. (Leontiev, 2021).

Na medida em que opera em diferentes atividades em seu meio circundante, a criança adquire conhecimentos e experiências sociais mediadas pela linguagem, podendo realizar mais conexões sobre o que as palavras significam e conceituam e, deste modo, complexifica as relações que faz dos significados das palavras. Por estar inserida em um ambiente de falantes, a criança entenderá o uso da palavra como instrumento para comunicação e compreensão. Ao atuar com a linguagem verbal em seu processo de desenvolvimento cultural, ela entenderá os sons, não de modo isolado, mas como palavras dando sentido às ações e relações vivenciadas; logo, a palavra será um instrumento de comunicação e do pensamento, com a função de dar significação à representação de seres, objetos, ideias e tudo que é possível de mensurar e formar a consciência. "A consciência tem natureza histórico-social, a que permite ao homem realizar a busca e a prova das ações sobre a base de imagens *ideais."* (Davidov, 1988, p.30).

> A forma ideal do objeto material revela-se na capacidade do homem para recriá-lo ativamente, apoiando-se na palavra, no desenho, no modelo, na capacidade para converter a palavra em obra e, por meio dela, em coisa. O material se converte em ideal e o ideal, em real somente na atividade reprodutiva permanente, que se realiza segundo o esquema: coisa-ação-palavra-ação-coisa. (Davidov, 1988, p.39).

Marx, segundo Davidov (1998), define o ideal como o material transportado para nossa cabeça e ali transformado, e E. llienkov diz, a respeito da 'cabeça' a qual Marx se refere, que não se trata da 'cabeça' em forma naturalista, mas da cabeça socialmente desenvolvida iniciando-se pela atividade da linguagem empregada. Davidov (1988) confere na linguagem seus produtos e formas de desenvolvimento social constitutivos, a saber: seu léxico, sua estrutura sintática e as categorias lógicas. Ademais, nestas formas da linguagem, o material se converte em fato social, e o externo pode ser apropriado. "O ideal é o reflexo do mundo externo em formas socialmente determinadas de atividade nossa." (Davidov, 1988, p.30).

Todo o desenvolvimento psíquico social humano passa necessariamente pelo desenvolvimento da linguagem, e é esse desenvolvimento que Vigotski (2009) investiga a partir da análise da transformação do significado da palavra na criança, constatando que os significados da palavra se ampliam, e a função semântica da palavra desenvolve o pensamento que evolui até a formação de conceitos, mas há um curso de desenvolvimento de internalização dos significados sociais. Os experimentos demonstraram, segundo o autor, haver um período em que as crianças empregam as palavras, não com o mesmo significado do adulto, pelo fato de as tarefas de comunicação e compreensão do adulto não serem as mesmas para uma criança. No curso da transformação dos significados das palavras, mudam-se, igualmente, as qualidades das generalizações.

Com o processo de desenvolvimento do significado da palavra, os sujeitos podem compreender a palavra como um conceito verdadeiro em sua essência. Esse processo não é desvinculado da vida e aprendido de modo escolástico por memorização de conteúdos; ao contrário, para Vigotski (2009), o desenvolvimento do conceito remete aos processos vivos do pensamento para a solução de problemas, uma atividade de compreensão com o seu objetivo, porém este objetivo não é explicação para o processo. "A questão central, fundamental, vinculada ao processo de formação de conceito e ao processo de atividade voltada para um fim, é o problema dos meios através dos quais se realiza essa ou aquela operação psicológica, essa ou aquela operação voltada para um fim." (Vigotski, 2009, p. 161). O autor aponta que o

trabalho, como atividade humana voltada para um fim e desencadeada por objetivos e tarefas, deve ser explicado com auxílio dos meios que nos permitem dominar o próprio processo de comportamento.

Portanto, os meios auxiliares são a questão central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no processo de autocontrole, fundamentalmente, pelo fato de as funções psíquicas superiores serem mediadas com emprego de signos. No entanto, é importante a compreensão da diferença entre o pensamento infantil e o pensamento adulto em relação ao processo de transformação do significado da palavra no desenvolvimento da psique, e essa mudança, verificada por Vigotski (2009), é possível graças ao princípio de mediação por meios auxiliares introduzidos em processos educativos, tese comprovada pelo autor em experimentos com tarefas no uso de meios auxiliares com crianças e adultos. O autor demonstra que as formas de pensamento das crianças diferem das dos adultos ao lidarem com as mesmas tarefas.

> A investigação experimental do processo de formação de conceitos mostrou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original. (Vigotski, 2009, p. 168).

Todas as funções psicológicas participam da formação de um conceito, constituindo o uso da palavra ou de outro signo a parte fundante e indispensável de todo o processo; portanto, pensamos no papel da escola no processo de ensino e aprendizagem com a linguagem escrita, uma vez que as atividades desenvolvidas demandam tarefas com palavras (conceitos) e demais signos simbólicos. Compreendemos a importância de entender a transformação do significado da palavra no processo de desenvolvimento da atividade consciente da criança.

No contexto de ensino e aprendizagem escolar, é necessário que o/a professor/a entenda a transformação do significado das palavras, no decorrer do desenvolvimento do pensamento da criança, e, assim, possa planejar mais adequadamente as tarefas com propostas que desenvolvam o pensamento a partir de situações-problema empregando os enunciados para o desenvolvimento dos significados sociais presentes nos conceitos abordados.

Uma proposta de ensino e aprendizagem, para uma formação com mais sentido aos/às alunos/as, consubstancia-se na criação de relações entre os sujeitos do processo, favorecendo

as trocas verbais com diálogo acerca dos objetivos e interesses de vida dos/as alunos/as para a compreensão de motivos e necessidades de atividades de estudo.

Para tanto, os processos de ensino e aprendizagem de conceitos sistematizados na escola acontecem com o desenvolvimento de significado e sentido pessoais constituídos da atividade do sujeito no intercâmbio da linguagem verbal e linguagem escrita empregadas e desenvolvidas no contexto da prática social nas relações de estudo.

2.1 O desenvolvimento do significado da palavra (conceito).

As palavras, como instrumento do pensamento de significação e abstração, permitem ao ser humano concretizar a ideia subjetiva do objeto, criar significados em diferentes grupos sociais e ensinar às gerações os conhecimentos adquiridos no uso de instrumentos auxiliares do trabalho, processo complexificado pelas trocas verbais nas práticas sociais.

Os novos objetos abstratos semióticos, como instrumentos do pensamento, transformam gradualmente filogeneticamente e ontogeneticamente a psique humana. Se a atividade vital laboral acontecia por via de uma inteligência prática, no transcurso histórico das relações de trabalho, surgem os signos-artificiais - palavras (conceitos), que estruturam e dão forma à linguagem verbal. Essa estruturação em uma língua possível de compreensão aos sujeitos surge a partir de necessidades de comunicação na prática social; logo, a atividade humana mediada por palavras modifica as relações de trabalho, os modos de pensar, e ainda a apropriação dos significados sociais e a formação dos sentidos pessoais. A prática social da linguagem desenvolve a psique humana e passa a orientar as ações dos sujeitos.

Desde o emprego inicial da linguagem verbal, a criança desenvolve sua capacidade de percepção diferentemente de outros animais; guiada por palavras, inicia um processo de significação do que observa do mundo, não sendo guiada simplesmente pelos sentidos que capta, mas realizando conexões por meio da linguagem para dar sentido ao que há. No curso da vivência cultural da criança, vão ocorrer mudanças qualitativas na compreensão dos significados das palavras, e, pelas experiências e oportunidades de aprendizagem e ensino sistematizado de conceitos, ela transforma gradualmente sua consciência de mundo e de si mesma.

> Um aspecto especial da percepção humana - que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. (VYGOTSKY, 1991, p.25).

A consciência, como reflexo subjetivo da realidade objetiva, possível na mediação ideativa de signos abstratos (palavras/conceitos), é definida por Vigotski como um sistema estrutural com função semântica e resulta da atividade complexa relacionada estritamente ao mundo circundante para regulação do comportamento. A atividade prática mediada pela linguagem se desenvolverá ao longo da história social humana. E, no processo ontogênico humano, o desenvolvimento do pensamento ocorre de modo gradual e contínuo em sistemas funcionais que se modificam ao longo de momentos sucessivos da vida consciente. Segundo Luria (2017), Vigotski comprova as diferenças radicais entre a consciência da criança pequena e a do adulto.

> Mesmo que a consciência humana seja, em primeiro lugar, um reflexo do mundo exterior (e, em último recurso, consciência de nós mesmos e de nossas próprias ações, embora isto só tenha surgido em nós mesmos em um estágio relativamente tardio), não se deve esquecer que, em diferentes estágios de desenvolvimento, ela difere em estrutura semântica e que diferentes sistemas de processos psicológicos estão envolvidos em suas operações. (Luria, 2017, p.196).

Em uma cultura de linguagem verbal, as crianças encontram no mundo externo, desde o nascimento, instrumentos sígnicos prontos e refletidos nos atos de comunicação empregados com palavras (conceitos). As crianças apropriam-se das faculdades humanas presentes nos conceitos, mas em cada fase da vida, pelas experiências e apropriações culturais dos sujeitos, os significados das palavras (conceitos) são reestruturados.

A transformação filo e ontogênica humana, ao longo do seu desenvolvimento histórico, tem sua raiz na sociedade e na cultura. Ao mesmo tempo em que os sujeitos sofrem as influências das circunstâncias impostas pelo contexto social onde nascem e se desenvolvem em determinada realidade, eles não são frutos passivos desta realidade, pois se mantêm ativos no processo de dar sentido à vida por meio da atividade exercida no meio em que vivem.

Vimos só ser possível o desenvolvimento do pensamento superior humano submetido a um processo de significação no emprego de palavras, estímulos artificiais, cuja função simbólica confere forma às ideias e projeta a consciência humana em um processo sócio-histórico de vivência psíquica possível na relação com o mundo externo. É por essa razão que é necessário um processo de trocas da criança com o outro mais experiente, em relações estabelecidas por diálogo em que o adulto mostra os modos e usos dos objetos sociais.

Os processos de aculturação concebem o princípio fundante de aprendizagem e desenvolvimento com base na lei genética geral do desenvolvimento humano postulada por Vigotski (2009) e citada no capítulo anterior; e diríamos em outras palavras: a aprendizagem e o desenvolvimento cultural humano ocorrem, por via externa, a partir de um contexto de relações socioculturais de intercâmbio das gerações mais velhas com as mais novas.

Com a apropriação da linguagem, a criança começará a usar palavras que a farão pensar sobre as coisas do mundo ao seu redor. O uso inicial das palavras pela criança será só uma etapa elementar para operar com os significados das palavras. Conforme Miller e Arena (2011), é pela atividade do sujeito em seu meio social que se constituem os significados cujo portador é a linguagem.

Pela atividade da criança em seu meio social no uso da linguagem, os significados das palavras vão transformar-se e ainda complexificar-se no processo de ensino e aprendizagem escolar oportunizado à criança. Por esse motivo, enfatiza-se a importância da linguagem para a criança apropriar-se da experiência histórica humana, de toda a riqueza do saber acumulado presente nos conceitos.

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

Em atividades mediadas por palavras (conceitos), realizamos nossas ações, e são os signos que mudam o nosso comportamento e operam no desenvolvimento de nossa consciência e personalidade; portanto, é fundamental a atividade humana consciente possibilitada pela linguagem, pois, assim, nos apropriamos dos conteúdos e significados presentes nas palavras. As palavras atuam em diferentes tipos de significados em nossa consciência.

Para a apropriação do pensamento mais abstrato, na compreensão dos conceitos propriamente ditos, necessitamos vivenciar um processo de ensino e aprendizagem sistematizado para o estudo e aprendizagem conceitual. Além da linguagem verbal, para a aprendizagem conceitual, é necessário o uso consciente da linguagem escrita, que, em sua complexidade, modifica o modo de compreensão do significado das palavras, pois se insere como instrumento sofisticado do pensamento.

> Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e a gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente

> com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (Vigotski, 2009, p. 168).

Dito de outro modo, na aprendizagem da linguagem escrita surgem habilidades conscientes em relação ao uso dos conceitos. Na escrita em diferentes enunciados estão presentes as qualidades humanas e o patrimônio cultural criado social e historicamente pelas gerações precedentes. A criança, para apropriar-se da experiência humana acumulada e aprender a linguagem escrita, desde cedo começa a agir sobre o mundo e aprender os modos e usos de objetos e instrumentos dos adultos, e ainda usa o jogo simbólico, a fala, e o desenho e outras linguagens para expressão e compreensão das coisas do mundo e entender o seu papel neste mundo de relações sociais.

Inicialmente, a criança emprega uma comunicação rudimentar por gestos e sons no intuito de mostrar o que deseja e, uma vez que ainda não se apropriou da fala, usa uma linguagem gestual e emotiva; contudo, no convívio com os mais experientes e no uso dos instrumentos culturais, na relação de troca, começa a empregar a palavra atribuindo um significado aos objetos, instrumentos, pessoas, fenômenos e a determinadas situações; isso porque, ao se comunicar com a criança, o adulto começa a mostrar a palavra relacionada à ações e objetos. A criança dá um salto qualitativo ao usar a palavra como instrumento de comunicação e continuará dando saltos qualitativos em relação ao significado da palavra que se transforma por meio da atividade da criança.

As transformações qualitativas do significado da palavra no pensamento da criança ocorrem no uso do próprio instrumento do pensamento, o signo (palavra), na prática social da atividade de comunicação por palavras com outros e consigo mesma, e, deste modo, o pensamento transforma-se em meio a um processo dialético do seu desenvolvimento cultural.

Diferentes atividades permitirão saltos qualitativos em seu desenvolvimento, como aprender a usar os signos verbais em vez de gestos para indicar algo. Uma superação de um modo primário de comunicação ocorre por incorporação, mas não significa que a criança nunca mais usará gestos para se comunicar, ou que estes não a acompanharão em alguns momentos da linguagem verbal.

Outro exemplo de incorporação são os pensamentos mais primários sincréticos ou por complexos, os conceitos potenciais ou espontâneos superados pelo pensamento conceitual que trataremos mais adiante. Na consciência do sujeito, a apropriação do pensamento conceitual supera por incorporação os outros modos de pensamento em relação à abstração do significado

da palavra; no entanto, o pensamento por conceitos não extingue totalmente os outros modos de pensamento.

Assim, os sujeitos se apropriam das qualidades humanas no processo da prática social mediada pela linguagem sígnica em relações de troca com o "outro"; deste modo, a consciência individual não pode se formar fora da consciência coletiva, que atua por significados presentes na linguagem como reflexo consciente da realidade objetiva. Vigotski conclui que a consciência humana não apenas difere em sua estrutura semântica e em seus diferentes estágios, mas também opera por meio de diferentes sistemas psicológicos. (Luria, 2017).

Versamos sobre os fundamentos do desenvolvimento cultural da criança no capítulo anterior, e, recapitulamos que: no desenvolvimento do pensamento da criança nos primeiros estágios, o papel da estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões diretas. Posteriormente, a estrutura da consciência passa pela percepção e pela manipulação dos objetos. Nos estágios finais, a consciência opera por um sistema de palavras (conceitos) com seus significados baseados em signos pela função abstrata e generalizada da linguagem. Inicialmente, a palavra que a criança emprega passará por um processo intenso de transformação do significado.

Vigotski (2009), em seus experimentos, pôde observar a função primária da palavra como uma função indicativa, isto é, quando a palavra indicava determinado atributo. Ele apontou que essa função indicativa é anterior à função significativa da palavra, e, que ainda no processo de transformação do pensamento uma palavra, que inicialmente era sem sentido para a criança, passou a ser relacionada a uma situação concreta e, portanto, pela primeira vez, a palavra foi usada com significado pela criança.

Mesmo a criança descobrindo a função dada à palavra, esta será transformada em seu pensamento e usará as representações dos objetos e fenômenos em palavras não como conceito propriamente dito, uma vez que existe um processo necessário de aprendizagem para a formação do conceito. Veremos que um conceito só pode ser verdadeiramente compreendido na relação aos demais conceitos em um sistema de conceitos.

Todo o percurso do desenvolvimento do pensamento da criança de funções e capacidades superiores em sua psique ocorre das inter-relações com os mais experientes, e na escola com o/a professor/a, com o ensino específico da linguagem escrita. Os processos de constituição da escrita trarão um modo de consciência diferente da palavra para a criança.

No uso da linguagem escrita, as operações intelectivas com os conceitos permitirão diferentes modos de abstração que irão se transformando à medida que são oportunizados

processos de ensino e aprendizagem sistematizados e adequados para o desenvolvimento do pensamento conceitual. A criança desenvolve-se culturalmente inserida em um contexto de trocas humanas vivenciando atividades que são mediadas por instrumentos e meios auxiliares artificiais, relacionando-se assim, com os diferentes objetos, com a linguagem verbal e posteriormente com a linguagem escrita.

Como já vimos, Vigotski (2009) confirma o fato de a linguagem verbal aparecer como um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores da atividade intelectual e igualmente revela em seus experimentos a natureza psicológica da linguagem escrita como função autônoma e da sua relação com o pensamento; contudo, para que esta aprendizagem de escrita, como uma linguagem superior, seja possível, são necessários certos ciclos ou estágios da relação linguagem e pensamento já percorridos no desenvolvimento da criança. Ele conclui de suas investigações que os significados das palavras evoluem.

O processo de formação de conceitos segue o caminho de desenvolvimento do significado da palavra no pensamento da criança. Abrange um sistema de conceitos científicos e espontâneos integralizados de forma conexa ao processo de pensamento que se exterioriza em signos e palavras. “O processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo”. (Vigotski, 2009, p. 172). O autor defende a tese de que os significados das palavras se desenvolvem na criança e define três estágios no desenvolvimento de conceitos, etapas observadas de neoformações das funções psicológicas superiores no processo de mediação do pensamento por signos. Esse estudo da ontogênese dos conceitos mostra que a evolução do inferior para o superior não se dá pelo crescimento quantitativo dos vínculos, mas de novas formações qualitativas.

> Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (Vigotski, 2009, p. 246).

Entendemos a importância da reflexão no desenvolvimento da linguagem verbal da criança, como transformação do significado da palavra e formação do conceito, e apesar de o número de palavras aumentar rapidamente na idade pré-escolar, a criança, nesse período, ainda não usará as palavras com o mesmo significado de um adulto. Essa evolução do significado da

palavra dá-se no processo de formação da consciência da criança no desenvolvimento de suas funções psíquicas em um sistema integrado e interconectado transformado pelas experiências e vivências em sua atividade mediada por signos.

A teoria histórico-cultural sustenta que a formação da consciência individual só é possível na consciência social já desenvolvida ao longo da história. Assim, os significados presentes nas palavras são construções sócio-históricas refletidas nos conceitos, e os sujeitos sociais apropriam-se dos significados já construídos, mas, por sua subjetividade, atribuem o sentido pessoal à linguagem. A consciência humana, formada pelo reflexo subjetivo da realidade objetiva presente na abstração sígnica da linguagem, surge ao longo do estabelecimento e desenvolvimento da sociedade. "Portanto, a consciência individual humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva pode ser compreendida apenas como produto das relações e mediações que surgem no curso da formação e desenvolvimento da sociedade". (Leontiev, 2021, p.151).

A formação do conceito científico e do desenvolvimento do pensamento depende de um processo de ensino e aprendizagem cultural com a sistematização de conceitos nas atividades práticas da vida e de estudo dos sujeitos em sua realidade concreta operando com produtos materiais e imateriais produzidos ao longo da história social da humanidade, pois "os conceitos científicos, segundo a lógica dialética, surgem e se formam em conexão (sujeito a lei) com o desenvolvimento de seus objetos e com os meios de domínio prático destes." (Davidov, 1988, p. 24).

No próximo tópico, analisaremos as leis do desenvolvimento do pensamento da criança, na transformação do significado da palavra, tratadas em Vigotski (2009) para reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem indispensável à apropriação de conceitos. Entender de que modo essas leis operam contribui com o fazer pedagógico na escola para o/a professor/a organizar o trabalho consciente da aprendizagem dos conceitos como um processo.

A formação do pensamento por conceitos não diz respeito apenas à atividade cognitiva, mas se amplia além das operações lógicas dos significados como um processo de aproximação da atividade interna e externa:

> [...] o trabalho físico que realiza a transformação prática dos objetos materiais cada vez mais "se intelectualiza", inclui em si a execução de ações mentais complexas, ao mesmo tempo, o trabalho do pesquisador contemporâneo, a atividade especialmente cognitiva, mental por excelência, cada vez mais é preenchida por processos que, por sua forma, são ações externas. Tal unificação de processos de atividade distintos por sua forma já não pode ser interpretada como resultado apenas das transições descritas pelo termo "interiorização da atividade

> externa". Ela necessariamente pressupõe a existência de transições permanentemente em curso também na direção oposta, da atividade interna para externa. (Leontiev, 2021, p. 121).

São as transições permanentes dialéticas da atividade externa e interna as geradoras do processo de transformação da forma de generalização do pensamento em relação ao significado da palavra. Conseguimos refletir sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento da linguagem escrita visando à apropriação do pensamento conceitual, mas, para tanto, são necessários os embasamentos teóricos como instrumento para o trabalho pedagógico, ou seja, é preciso nos apropriarmos dos conceitos na relação com a prática em um processo dialético da práxis pedagógica. (Leontiev, 2021).

A criança de nossa realidade e de nosso contexto atual também passa pela mesma transformação das palavras, apesar de viver os modos e usos dos instrumentos criados e transformados de sua época. "Os significados por si mesmos não dão origem ao pensamento, mas medeiam-no, da mesma forma que os instrumentos não dão origem à ação, mas medeiam-na." (Leontiev, 2021, p. 82).

As leis de desenvolvimento do pensamento humano postuladas na vertente da psicologia histórico-cultural são leis universais do gênero humano. Com base em experimentos do método genético-causal, Vigotski e seus seguidores, estudando o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos em sua origem e complexidade, em suas multideterminações, chegaram à formulação das leis da transformação do pensamento pela qual crianças, adolescentes e adultos passam em relação aos processos de aprendizagem e apropriação cultural.

Para o processo de ensino-aprendizagem na escola, as leis postuladas por esses autores revelam os princípios da aprendizagem e apropriação cultural pela atividade do sujeito mediada pela linguagem simbólica e os objetos e instrumentos da cultura em relações sociais; deste modo, são fundamentais as trocas dos mais experientes com os aprendizes, e da atividade cultural e social dos sujeitos para engendrarem o desenvolvimento das funções e capacidades superiores humanas. Assim, esse desenvolvimento histórico-cultural segue o princípio das funções superiores humanas desenvolvidas em um processo dialético em um sistema de relações.

Estes dois princípios estão relacionados ao princípio da transformação do pensamento em relação à transformação do significado da palavra possível em um sistema de relações conceituais. A importância dos significados das palavras usadas em nossas atividades são a da criação de nossa consciência e autoconsciência. Tais princípios levam-nos a pensar os processos

de ensino preocupados com a totalidade da formação dos sujeitos como personalidades, de sujeitos que desenvolvam a consciência e autoconsciência ao compreenderem mais os sistemas de relações entre os conceitos, sobre o mundo e sobre si mesmos. São princípios para o desenvolvimento psíquico para além de capacidades cognitivas, mas da formação de aptidões, atitudes, valores de afetividade, cooperação e solidariedade tão necessários nas relações com os "outros".

> Para que tenham consciência do engendramento histórico e social que influencia suas vidas, professores/as e alunos/as precisam se apropriar dos significados dos conceitos de modo mais integral possível para atuar na transformação da realidade. Este processo de formação de conceitos transforma o pensamento, e é o que veremos adiante.

2.2 A formação dos conceitos e o desenvolvimento do pensamento.

Trabalhar com a formação de conceitos na escola atual é um desafio ao professor/a consciente do seu papel na formação humana dos sujeitos, uma vez que está inserido/a em um sistema de ensino arraigado em práticas esvaziadas de sentido com testes padronizados que acabam levando os alunos/as à memorização de conteúdo para passar em provas. Este tipo de avaliação, por suas exigências quantitativas, não considera as particularidades dos sujeitos e nem o tempo necessário para a apropriação sólida de um conceito. Um sistema excludente e seletivo, dicotômico de uma escola para ricos e outra para pobres não atua potencialmente para atender às necessidades de aprendizagem dos que mais precisam.

E como professora atuando no meio docente posso confirmar que o/a professor/a da classe trabalhadora não passa por um processo de formação, desde o seu início de ensino escolar, que garanta uma base para trabalhar em uma configuração sólida de formação de conceitos, porque também não teve um ensino voltado para a compreensão de conceitos como processo de desenvolvimento de atividade de reflexão, análise e síntese em uma compreensão do processo de formação conceitual. Os problemas educacionais presentes em nosso país são resultado de um sistema de relações, das contradições como produtos das multideterminações históricas e sociais, que influenciam e geram as particularidades de dado contexto.

Para nossa pesquisa, é importante entender os resultados da investigação do método de análise genético-causal em Vigotski (2009), ao analisar as proposições acerca da transformação do significado da palavra, uma vez que o papel da escola consiste no trabalho com os conceitos científicos. Do mesmo modo, é importante ao docente-pesquisador compreender como as

palavras evoluem na forma de generalização em relação ao tipo de nexo do geral ao particular. Assim, conhecer os estágios no desenvolvimento do pensamento da criança traz reflexões ao trabalho docente de como as tarefas no processo de ensino e aprendizagem podem ser pensadas no nível potencial de desenvolvimento da criança ao identificar o nível real de seu pensamento em relação aos conceitos estudados, para intervir com situações-problema motivadoras de processos mentais mais complexos do aprendiz.

Os estágios do desenvolvimento do pensamento da criança, de modo geral, caracterizam-se pelo que aparece com mais frequência no comportamento das crianças em relação aos objetos dispostos no experimento. Verificou-se, segundo Vigotski (2009), no desenvolvimento do conceito infantil, um ciclo inicial de formação do significado da palavra, que geralmente acontece com a criança de tenra idade. As crianças dessa idade, ao analisarem atributos de objetos de formas diversas, demonstram nesse estágio uma formação de pensamento não caracterizada por escolha de atributos objetivos inter-relacionados às formas, mas sim um pensamento caracterizado por uma pluralidade não ordenada e não informada, ou seja, a criança ainda não ordena ou nomeia por algum atributo os objetos da observação. Este período é caracterizado por uma formação no pensamento da criança de uma imagem sincrética ou amontoado de objetos. Caracteriza-se o pensamento sincrético como a fase em que a criança apresenta uma superabundância de nexos subjetivos aos amontoados sincréticos de objetos desordenados.

Analisando o desenvolvimento do significado da palavra para a criança nesta fase, verifica-se o uso da palavra como um encadeamento sincrético, como uma associação a partir de uma única impressão dos elementos mais diversos e internamente desconexos. Portanto, nesta fase, as crianças podem empregar diferentes palavras na comunicação com os adultos, porém o significado dado às palavras não é o mesmo significado que o adulto dá à palavra, uma vez que as palavras parecem coincidir no significado da linguagem dos adultos; entretanto, os experimentos realizados com as crianças mostraram a diferença do significado atribuído pela criança e pelo adulto, isso porque "o significado da palavra infantil coincide parcialmente com o significado da palavra adulta, e isso decorre psicologicamente de operações bem diversas e originais, é produto da mistura sincrética de imagens que está por trás da palavra da criança." (Vigotski, 2009, p. 176). Podemos dizer que se trata de um período de indefinição do significado da palavra.

Nesse período de pensamento sincrético, a criança escolhe os novos objetos ao acaso, por intermédio de algumas avaliações perceptivas que se substituem mutuamente quando se

verifica que estão erradas. “Para essa fase continua sendo essencial que as crianças não se orientem pelos vínculos objetivos que ela descobre nos objetos, mas pelos vínculos subjetivos que a própria percepção lhe sugere.” (Vigotski, 2009, p.177).

O autor postulou uma segunda fase do pensamento sincrético, cuja imagem sincrética ou amontoado de objetos continua sendo essencial. A criança se orienta pelos vínculos objetivos descobertos; assim, os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum, não por força dos próprios traços destacados pela criança, mas pela semelhança estabelecida entre eles pela criança.

Há ainda uma terceira fase no pensamento sincrético, a dos vínculos que a criança põe na base do significado da palavra nova, que não são de uma percepção única, mas de uma elaboração de dupla série de vínculos, dupla estruturação dos grupos, e, mediante essa descoberta, a criança conclui todo o primeiro estágio no desenvolvimento dos seus conceitos.

Apesar de essa fase ser de uma superprodução de nexos subjetivos, ela corresponde a um estágio de enorme importância como movimento de sucessivo desenvolvimento do pensamento infantil ao dar fundamento ao processo futuro de seleção de nexos que correspondem às realidades e são verificados pela prática.

Se o primeiro estágio se caracteriza pelo desenvolvimento de imagens sincréticas, de vínculos subjetivos à percepção dos objetos, o segundo estágio é caracterizado pela passagem para um tipo de pensamento superior em relação ao pensamento desconexo e desordenado; e este novo estágio é representado pelo pensamento de construção de complexos, quando a criança passa a unificar objetos homogêneos classificando-os por vínculos objetivos que ela descobre nos objetos.

O segundo estágio no desenvolvimento dos conceitos “... como todos os demais, conduz à formação dos vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e sistematização de toda a experiência da criança”. (Vigotski, 2009, p. 178). Neste caso, o pensamento não se apoia mais em vínculos subjetivos, e sim em vínculos objetivos, que de fato existem nos objetos observados; portanto, esse segundo estágio é caracterizado pela construção de complexos, porque a criança começa a unificar objetos semelhantes em um grupo comum.

Neste novo estágio, o do pensamento por complexos, a criança passa para um tipo superior de pensamento coerente e objetivo. “Já não confunde as relações entre suas próprias impressões com as relações entre os objetos – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento objetivo (Vigotski, 2009, p. 179).

Deste modo, o pensamento por complexos adquire um modo superior de generalização. As conexões subjetivas próprias ao pensamento sincrético começam a ceder lugar a vínculos concretos observados da experiência imediata. Esta generalização no pensamento por complexos difere do pensamento por conceito ao abranger múltiplos vínculos casuais dos objetos tomados da experiência prática.

Por isso, apesar de o pensamento por complexos se caracterizar pela objetividade, o autor deixa clara a diferença em relação ao último estágio, ao abordar o pensamento por conceitos, acentuando que os vínculos objetivos refletidos no pensamento por complexos são diferentes dos vínculos estabelecidos nos conceitos.

> De modo diferente, cada elemento do complexo pode estar vinculado ao todo, expresso no complexo, a elementos particulares integrantes da sua composição, às relações mais diversas. No conceito, esses vínculos são basicamente uma relação do geral com o particular e do particular com o particular através do geral. No complexo, esses vínculos podem ser tão diversificados quanto o contato diversamente fatual e a semelhança fatual dos mais diversos objetos, que estão em relação lógica e concreta entre si. (Vigotski, 2009, p.181).

O pensamento por complexos corresponde a um período longo de mudanças nos tipos de generalização do significado da palavra. Vigotski (2009) discorre sobre cinco tipos com base em etapas do desenvolvimento deste pensamento. A primeira fase é a do complexo de tipo associativo em que qualquer relação concreta descoberta pela criança em relação a um núcleo do objeto é suficiente para que ela inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum, escolhendo um novo elemento semelhante ao núcleo do complexo, por exemplo, pela cor, forma etc.

Nesta fase é possível uma alternância da multiplicidade de traços concretos que ligam os objetos, ainda que de modo desordenado e não sistematizado; no entanto, diferentemente do pensamento sincrético de vínculos subjetivos, o pensamento por complexos baseia-se necessariamente em um vínculo concreto.

O significado da palavra nesta fase do complexo é diferenciado, e as palavras deixam de ser designações de objetos isolados e passam a ser organizados como nomes de família. “O universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos se agruparem em “famílias” interligadas” (Vigotski, 2009, p. 180), ou seja, a criança, nesse estágio de desenvolvimento, pensa em termos de nomes de famílias. “Chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a esse ou àquele complexo ao qual está vinculado. Para ela, nomear o objeto nessa fase significa chamá-lo pelo nome de família” (Vigotski, 2009, p. 182).

No complexo por coleções, os diferentes objetos concretos se combinam com base em atributos seguindo algum traço e formam um todo único. Agora a criança escolhe algumas figuras que diferem de algum indício da amostra; entretanto, não é mais uma escolha de forma casual. “Daí resulta uma reunião de objetos diferentes pela cor ou pela forma, representando uma coleção das formas básicas e das cores básicas encontradas no material do experimento” (Vigotski, 2009, p. 183).

Existe uma diferença essencial entre a forma de pensamento por complexos de coleção e o complexo associativo. No complexo por coleção, em vez da associação por semelhança, temos uma associação por contraste e os traços comuns são os da funcionalidade de objetos que a criança encontra em seu dia a dia, como garfo, colher, faca etc. Neste pensamento, a criança unifica por associação os diferentes traços em uma coleção com base em sua experiência, combinando em grupos atributos na base do uso funcional e de cooperação entre os objetos. “Daí ser perfeitamente natural e compreensível que, em seu pensamento verbal, a criança construa esses complexos-coleções, combinando os objetos em grupos concretos segundo o traço de complementação funcional” (Vigotski, 2009, p. 184). As características dos tipos de generalização das crianças acontecem num movimento dinâmico do pensamento conduzido pela linguagem verbal, e são vias genéticas que conduzem ao pensamento por conceitos. O autor sintetiza os traços comuns em cada pensamento:

> Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com seus objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. Poderíamos afirmar que o complexo-coleção é uma generalização dos objetos com base na sua co-participação em uma operação prática indivisa, com base na sua cooperação funcional. (Vigotski, 2009, p. 184).

Depois surge o pensamento de complexo em cadeia, representado pelo fato de a criança escolher um objeto ou mais objetos associados em algum atributo, e depois a escolha passa a ser orientada por um traço secundário em relação ao último objeto escolhido. Esse tipo de complexo é caracterizado pelo caráter do vínculo que pode ser muito diferente em relação ao elo anterior e ao elo seguinte, por exemplo:

> se a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança pode escolher algumas figuras triangulares até que sua atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de acrescentar ao conjunto; passa, então, a selecionar figuras azuis, por exemplo,

> semicirculares, circulares etc. Mais uma vez isto vem a ser suficiente para que ela examine o novo traço e passe a escolher os objetos já pelo traço da forma angulosa. No processo de formação do complexo ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro. Assim, o significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa. (Vigotski, 2009, p. 185).

Deste modo, no complexo em cadeia, seu final de generalizações pode não ter nenhuma relação com o seu começo, pelo fato de poder não ter um núcleo associativo de traços em comum nas figuras; portanto, o primeiro elemento da cadeia pode perder o traço em comum com os outros elementos, porém, ter um traço em comum com qualquer outro elemento que, por sua vez, vincula-se ao traço seguinte e assim sucessivamente, levando o complexo em cadeia a ter um caráter indeterminado e difuso. Em consequência ao início deste pensamento surge o quarto tipo, o complexo difuso, que acontece por via de uma combinação associativa de vínculos diluídos e indefinidos, por exemplo, quando a criança escolhe para determinada amostra um triângulo amarelo, e depois escolhe trapézios por lembrarem a forma de triângulos, por conseguinte junta aos trapézios os quadrados; e a criança continuará fazendo associações diluídas das formas dos objetos e poderá também diluir os atributos das cores. Para Vigotski, esta análise das características do complexo difuso é mais importante ao revelar com clareza "mais um traço extremamente importante do pensamento por complexos: a impossibilidade de definir os seus contornos e a essencial ausência de limites" (Vigotski, 2009, p. 188).

Nesse sentido, podemos observar uma criança pequena no período do pensamento por complexos, por exemplo, em uma atividade de comparação em que precisa designar um atributo de "maior", usar a palavra "menor"; deste modo, não atribuiu as qualidades inerentes aos objetos na relação de um conceito verdadeiro, uma vez que não foi apropriado o sentido de maior, constituindo este significado em sua essência apenas no processo de relação em um sistema de conceitos; portanto, o significado da palavra "maior" tem a sua formação de conceito em um sistema de relações com outros conceitos referentes às medidas. Demos um exemplo de uma palavra que está em um sistema de conceitos indicativos das grandezas em matemática, na qual os atributos de medir, comparar e estimar são fundamentos à apropriação do conceito de número. Por isso, a criança usa uma palavra abstrata, do mundo dos adultos, mas o seu pensamento não adquiriu a essência do significado da palavra, e assim, ela pode usar uma mesma palavra de um grupo de conceitos interligados para se referir a duas ideias opostas neste período de pensamento por complexos do desenvolvimento psíquico.

Até aqui refletimos em outra máxima, a de que a criança poderá transformar o sentido de algumas palavras pelos processos mentais de reflexão e análise em atividades sistematizadas na escola; no entanto, existem muitos outros conceitos que serão apropriados num processo de ensino-aprendizagem para complexificar a forma de generalização do aprendiz.

Na escola, trabalha-se com os conhecimentos científicos no emprego de conceitos verbalizados e escritos. Por exemplo, nos estudos da matemática, ao apropriar-se de alguns conceitos básicos de grandeza, a criança poderá generalizar como conceito verdadeiro algumas palavras por ter se apropriado delas em sua essência e relação prática, e ainda há muitas outras palavras que continuarão no plano mental de complexos ou até no plano mais primitivo de palavras como no pensamento sincrético. Essa não é uma característica de alternância apenas do pensamento da criança, mas também de jovens e adultos, uma vez que estamos em constante processo de aprendizagem, e os conceitos verdadeiros precisam de um trabalho de estudo sistematizado de sua origem e desenvolvimento; de todo modo, um conceito particular deve ser compreendido em um sistema de relações de conceitos.

> O mesmo se justifica em relação ao desenvolvimento do pensamento infantil. Aqui, mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento - os conceitos -, a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito freqüente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas. (Vigotski, 2009, p. 228).

A formação do conceito é compreendida em um processo dialético em que os períodos transitórios são importantes para a formação do verdadeiro conceito. Deste ponto de vista, "os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas." (VIGOTSKI, 2009, p. 218). Essas noções gerais são um passo para chegar ao conceito verdadeiro.

> No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos. Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos; no complexo, um vínculo concreto, fatual e fortuito. (Vigotski, 2009, p. 181).

No pensamento por complexos, o significado da palavra é baseado em uma escolha fortuita; um exemplo muito comum observado nas falas das crianças é o uso da palavra "ontem" para se referir ao "amanhã" ou acontece o contrário. "As transferências de nomes para novos

objetos ocorrem por associação, por contiguidade ou semelhança, isto é, não segundo a lei do pensamento lógico, mas a lei do pensamento por complexos" (Vigotski, 2009, p. 215). Em razão desses vínculos fortuitos, a criança precisa avançar em seu pensamento por complexos para entender o significado das palavras, pelo motivo de que: "o pensamento por complexo se revela impotente. É repleto de excedente ou reprodução de vínculos e de abstração fraca. Nele é fraquíssimo o processo de discriminação de atributos" (Vigotski, 2009, p. 220).

> Para nós, ao contrário, a própria diferença entre o complexo e o conceito reside, antes de tudo, em que uma generalização é o resultado de um emprego funcional da palavra, enquanto outra surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa dessa mesma palavra. A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito. (Vigotski, 2009, p. 227).

Entendemos que estamos constantemente operando com signos (palavras) em diferentes operações intelectuais, e são essas operações o diferencial do tipo de pensamento usado. A criança, o adolescente ou o adulto, mesmo alcançando o pensamento conceitual, nem sempre vão conseguir operar com essa forma superior de pensamento por conceito. "Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos." (Vigotski, 2009, p. 228). Aliás, o autor esclarece que um conceito pode surgir para a análise da realidade bem antes de se tomar consciência do conceito e de se adquirir a capacidade de descrevê-lo verbalmente, e que é mais difícil a transferência do conceito para outras realidades concretas ressaltando que os conceitos têm um lugar natural nos juízos e conclusões, agindo como partes destes.

> A criança que reage a palavra "casa" com a resposta "grande" ou à palavra "árvores" com a frase "tem maçãs penduradas nela" demonstra realmente que o conceito sempre existe apenas dentro de uma estrutura genérica de juízo como parte inalienável dela." (Vigotski, 2009, p. 235).

Em suma, no experimento com as crianças, Vigotski (2009) nos mostra que cabe à palavra um papel decisivo na formação do verdadeiro conceito, e é precisamente com a palavra "que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano." (Vigotski, 2009, p. 226).

O último exemplo de pensamento por complexos, em Vigotski (2009), é denominado pseudoconceito quando a criança demonstra em palavras que fez uma generalização com base

no conceito; esse tipo de pensamento é predominante no período do pensamento por complexo da criança, que obtém o significado da palavra da fala do adulto e começa a usar os mesmos conceitos dos adultos, mas esse emprego da palavra muito semelhante ao do adulto, coincide, pois, de fato, abrange o mesmo círculo de objetos concretos do conceito, mas existe uma contradição, uma vez que, a criança não escolhe a palavra sem ser direcionada pelo adulto, assim, é a linguagem do adulto que vai mostrando para a criança a relação com os nomes e com as figuras. "Através da comunicação verbal com a criança, o adulto pode determinar o caminho por onde se desenvolvem as generalizações e o ponto final desse caminho, ou melhor, a generalização daí resultante" (Vigotski, 2009, p.193).

De outro modo, os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar, mas ela assimila dos adultos os significados prontos das palavras, não cria por conta própria os complexos e os objetos concretos. O que acontece no pensamento por pseudoconceitos é que a criança não consegue assimilar o mesmo pensamento dos adultos, mas recebe um produto semelhante por intermédio do próprio adulto, porém o seu método de pensamento ainda é muito diferente do adulto. É a fala do adulto, que rodeia o mundo da criança, que determina as vias de desenvolvimento das generalizações do seu pensamento; assim, a criança não escolhe o significado da palavra, pois o significado já vem dado no processo de comunicação verbal com os adultos. A criança recebe pronta uma série de objetos concretos generalizada por aquela palavra. "Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito- o conceito-complexo" (Vigotski, 2009, p. 196).

De todo modo, a criança, com os pseudoconceitos, e os adultos, com os conceitos, conseguem se comunicar, e esta é uma contradição dialética no desenvolvimento da comunicação verbal das crianças com os adultos, uma vez que ela é fundamental no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento dos conceitos da criança. Nesse processo, a criança primeiro vai conseguir aplicar na prática e operar com conceitos antes de assimilá-los. Poderá usar muito bem os termos dos adultos sem a complexidade da generalização do pensamento abstrato.

Pelo exposto, concebemos a essência do desenvolvimento do conceito como a evolução do significado das palavras, que os conceitos psicologicamente interiorizam-se e evoluem; assim, a essência do seu desenvolvimento é em primeiro lugar a transição de uma estrutura de generalização a outra.

> Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida

> pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (Vigotski, 2009, p. 246).

Para esta teoria, a formação dos conceitos é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, visto que compreende a formação dos conceitos como um ato real e complexo do pensamento. Assim, os conceitos não podem ser apreendidos por meio da memorização, uma vez que a apreensão depende do próprio desenvolvimento mental da criança.

Vigotski (2009) traça uma diferenciação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos científicos, diferentes dos espontâneos, constituem-se no processo de aprendizagem escolar. Ao resumir este processo, ressalta que:

> os conceitos científicos distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desse ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação há um momento da informação definitiva (Vigotski, 2009, p. 263).

Em relação à apropriação de conceitos científicos na escola, o aprendiz vai operar com um sistema de conceitos, e, por esse motivo, para a compreensão do significado da palavra para além das aparências em um sistema de conceitos, se faz necessário entender o processo das relações entre os conceitos. Por exemplo, ao tratarmos com o conceito de "verbo", este é compreendido em relação aos demais conceitos da língua materna, que determina as regras de conjugação do verbo. Portanto, o conceito de verbo é apreendido em seu significado na relação que se estabelece entre as palavras de um enunciado. O conceito científico difere do conceito empírico, ou espontâneo, por não refletir a externalidade do objeto, a sua aparência, mas por estabelecer outra relação com os objetos.

> Nisto reside a essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. (Vigotski, 2009, p.294).

A linguagem escrita opera com um conjunto de regras que determinam as possibilidades de associação das palavras para dar sentido e relação lógica aos enunciados pertencentes à determinada língua materna. Assim, o conceito de verbo abarca o seu significado dentro da

Gramática que por sua vez define as regras, convenções para a formação de enunciados. Estabelecemos sentido ao conceito de "verbo" entendendo o significado nas relações que estas palavras estabelecem com os demais conceitos em um sistema de formação de enunciados.

A consciência, no uso dos conceitos presentes na linguagem escrita, permite que os escritores e leitores criem as conexões entre as palavras dando mais sentido aos enunciados.

> Desse ponto de vista, poderíamos dizer que todo conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito, da mesma forma que uma célula deve ser tomada com todas as suas ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum. Por outro lado, fica claro que, do ponto de vista lógico, a delimitação de conceitos infantis espontâneos e não espontâneos coincide com a delimitação de conceitos empíricos e científicos. (Vigotski, 2009, p. 294).

O autor cita um exemplo do conceito de gramática em relação ao que a criança já fala. Ele faz a seguinte indagação: uma vez que, ao entrar na escola, a criança já domina a fala, o que o ensino da gramática ensinaria de novo? Para Vigotski (2009), a análise do aprendizado da gramática da escrita mostra a sua importância no desenvolvimento geral do pensamento infantil pelo motivo de a criança dominar a língua materna mesmo antes de ingressar na escola. Entretanto, essa atividade não faz com que a criança reflita sobre esse domínio, não é uma aprendizagem conscientizada e arbitrária. Isso se manifesta no fato de que ela usa espontaneamente a fala.

A criança, no período de pré-escola, domina formas gramaticais ao expressar-se verbalmente, mas é na escola, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, que vai adquirir novas estruturas semânticas e tomar consciência das regras de ligação entre as palavras nos enunciados.

Em suma, para Vigotski (2009), toda aprendizagem escolar tomada num aspecto psicológico gira sempre em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência no processo de desenvolvimento do significado da palavra (conceito), ativa todo o desenvolvimento de uma série de funções, como: a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados e assimilados.

Assim que a criança aprende uma palavra, o desenvolvimento do significado está apenas começando. No início, ela é uma generalização do tipo mais elementar; pelas aprendizagens da

criança, o primeiro significado atribuído à palavra é substituído por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos.

No exemplo do conceito da gramática, entendemos que a criança passa a ter outra compreensão das relações das palavras em seus significados, ou seja, as formas de generalização através da escrita modificam gradativamente as generalizações que a criança tem da palavra até o momento em que é compreendida como um conceito verdadeiro. Na linguagem escrita, a criança vai lidar com o sistema da gramática que a fará pensar nas relações entre as palavras e os significados inter-relacionados para dar sentido aos enunciados escritos, e isto vai modificar totalmente a sua forma de compreensão das palavras usadas sem a conscientização do seu uso, por se tratar de uma linguagem com uma estrutura distinta da fala.

> O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (Vigotski, 2009, p. 246).

Por conseguinte, no processo de desenvolvimento dos conceitos, o significado das palavras revela a importância do desenvolvimento de toda uma série de funções que não podem ser apreendidas por um processo de ensino-aprendizagem de uma concepção de trabalho com a linguagem escrita de modo mecânico.

Concordamos que os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, mas surgem e se constituem por meio de uma intensa atividade do pensamento da criança, uma vez que, para os conceitos científicos se desenvolverem, é necessário um determinado nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos que não podem ser inexistentes na formação de conceitos científicos.

O desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois de os conceitos espontâneos da criança terem atingido um nível próprio do início da idade escolar.

> [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes aos conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o

> desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. (Vigotski, 2009, p. 261).

Ao falar do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, Vigotski (2009) está tratando do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos que se realiza sob diferentes condições internas e externas, e o que diferencia os conceitos científicos dos espontâneos são as relações estabelecidas da experiência pessoal da criança; assim, os conceitos espontâneos surgem das vivências da criança, e, para o surgimento dos conceitos científicos, são necessários os processos de aprendizagem escolar.

Outro exemplo sobre os processos de abstração de um conceito em um sistema de conceitos é o da apropriação do conceito de "sistema de numeração decimal" composto por diferentes conceitos da aritmética, que são fundamentais para que o aprendiz se aproprie das operações lógicas e desenvolva capacidades de raciocínio abstrato, que permitirão aos alunos/as atuarem com diferentes cálculos aritméticos de modo consciente. Por outro lado, sem esse domínio, os/as alunos/as poderão realizar operações matemáticas mecanicamente sem evoluir na compreensão dos conceitos do valor posicional, e operar mecanicamente com os valores representados pelos números em um sistema de conceitos. Para a compreensão do sistema de numeração decimal, serão necessárias diferentes tarefas para a composição e decomposição das unidades. Será necessária a análise do valor posicional em relação à totalidade do número que compreende o valor absoluto e o valor relativo.

O aprendiz precisará entrar em um processo de reflexão do significado dos símbolos representados nas relações com os termos para abstração de um conceito particular na análise dos vínculos do sistema de conceitos estudado.

No processo de abstração de conceitos de diferentes áreas do conhecimento trabalhadas na escola, os/as alunos/as, os estudos, apoiam-se na linguagem, principalmente na linguagem verbal, e gráfica, de tal modo que os conteúdos são expressos em enunciados, e é necessária a compreensão do significado presente no enunciado em análise.

Em uma situação escolar, além de operar, por exemplo, com a representação simbólica da dezena com seu numeral, o aprendiz igualmente terá de pensar no significado da palavra (conceito) de dezena, e neste processo, poderá fazê-lo por memorização dos números e/ou palavras, ou diferentemente, compreender as relações presentes no conceito. A palavra dezena compreende a representação de uma ordem de quantidade de agrupamento de dez em dez; do mesmo modo, a criança precisa analisar a relação do conceito de dezena com o conceito

representado na palavra “dez”, relacionar o seu significado ao de grupo de dez unidades. Nesta situação, constatamos o fato de que a compreensão de um conceito se engendra na vinculação com demais conceitos em um sistema de conceitos, e por essa razão, no processo de ensino e aprendizagem, o objeto de estudo (conceito) deve ser compreendido em seus vínculos com demais conceitos dentro de um sistema; portanto, no exemplo, a criança compreende o conceito “dez”, e poderá relacionar ao conceito de “dezena”. Há uma relação de conceitos necessários à compreensão do sistema de numeração decimal, e um processo de formação do conceito científico requer os vínculos entre os conceitos de um mesmo sistema: “a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos.” (Vigotski, 2009, p. 292).

Normalmente, a criança começa a estabelecer relações lógicas da matemática, muito cedo, por meio dos conceitos cotidianos em noções adquiridas por atividades na prática manipulativa de objetos, observando e interagindo com os objetos do meio e com outro mais experiente, e tais relações mediadas pela linguagem sugerem diferentes situações no uso de termos relacionados à lógica da matemática, como: maior, menor, grande, pequeno, médio, mais e menos etc.

Na prática social, a criança vai desenvolver atividades que exigem o pensamento por abstração, ou seja, o emprego da função simbólica para a compreensão da ideia contida em uma palavra, a diferenciação de uma palavra em comparação às outras palavras e deste modo, a discriminação de atributos de semelhança e diferença; assim, a criança realiza processos de análise e de síntese sobre os objetos materiais e imateriais em relação aos conceitos que os representam; “um verdadeiro conceito se baseia igualmente nos processos de análise e nos processos de síntese. A decomposição e a vinculação são igualmente momentos interiores necessários na construção do conceito.” (Vigotski, 2009, p. 220).

O que muda, segundo Vigotski (2009), em relação à compreensão do significado da palavra (conceito) é a forma de generalização que o sujeito é capaz de fazer. O autor explica que o conceito potencial difere do pensamento por complexos, e neste processo, como os conceitos potenciais são importantes na evolução dos conceitos infantis,

> em que, pela primeira vez, abstraindo determinados atributos, a criança destrói a situação concreta, o vínculo concreto dos atributos e, assim, cria a premissa indispensável para uma nova combinação desses atributos em nova base. Só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode

> levar a criança a formar conceitos de verdade. (Vigotski, 2009, p. 226).

A criança adquire conhecimentos ou conceitos cotidianos e, na escola, passa por um processo de ensino-aprendizagem que parte de um planejamento, em que o professor deve projetar, através de situações-problema, tarefas para o desenvolvimento de capacidades que gerem transformações qualitativas na psique dos alunos/as a partir da apropriação de determinados conceitos por meio de atividades de análise, reflexão e síntese acerca do objeto estudado.

Os/As alunos/as começam a atuar com os conceitos espontâneos, e por um processo de reflexão, análise e síntese do conceito estudado, podem entender as relações do geral ao particular e do particular ao geral, destrinchar a constituição das partes sempre em relação à totalidade do fenômeno estudado e abstrair a síntese do objeto pensado, ou seja, a essência do conceito transformando, por generalização, um conceito espontâneo em conceito científico; deste modo, os dois tipos de conceitos são interligados pelo modo de abstração presente em cada momento da vida do estudante pelas oportunidades de aprendizagem para a apropriação de conceitos.

As mudanças nas formas de abstração até o conceito científico não resultam de processos naturais, mas da tarefa do ensino sistematizado de e com conceitos para ampliar o significado simbólico de representação de tudo que há no processo das comparações e generalizações. Esses processos lidam com os fenômenos da realidade para além das aparências, pois visam à identificação de seus traços essenciais. Os conceitos espontâneos e científicos exercem influência sobre as atividades práticas. Alguém pode conhecer bem a função de uma cadeira, descrever como ela é e, mesmo assim, não conseguir conceituar o objeto em seus traços identitários e essenciais, pois só com uma análise, abstração e síntese do objeto, é possível ir além das aparências da cadeira.

Contudo, no pensamento por conceitos cotidianos, o aluno pode formular sua ideia aparente sobre as coisas do mundo na medida em que utiliza a linguagem para nomear objetos, seres e fenômenos que fazem parte de sua vivência. O papel desempenhado pelo outro mais experiente, o/a professor/a no caso, é fundamental por sua função de organizador/a e motivador/a para as tarefas de estudo, ainda no estabelecimento do vínculo em trocas verbais como o/a principal orientador/a do estudo no qual o aluno/a deva engajar-se, em um processo dialético com possibilidades de desenvolvimento dos conceitos e das capacidades de análise, reflexão e síntese.

A transformação do pensamento empírico do estudante passando para o pensamento cada vez mais conceitual acontece a partir da apropriação de um conceito, no processo de reflexão, análise e síntese do objeto estudado. Para avançar em sua compreensão até a síntese, o aluno precisa cada vez mais estudar os conceitos analisando-os em uma cadeia de vínculos, identificar os traços identitários e, em comparação por análise das partes, abstrair os traços essenciais e diferenciar por exclusão o que não é essencial para o conceito e assim, realizar a síntese do objeto pensado.

A escola é o espaço criado para introduzir a criança no mundo dos conceitos elaborados e sistematizados ao longo da história, tornando-se um patrimônio cultural a que todos devem ter acesso qualitativo para diminuir as desigualdades tão terríveis existentes em diferentes contextos sociais. Um conceito é compreendido na relação com demais conceitos e, muitas vezes, criando um sistema de conceitos inter-relacionados; no caso da linguagem escrita, esta comporta o sistema semântico, o sistema da gramática, sistema da ortografia; no caso dos sistemas conceituais da matemática, eles comportam o sistema da aritmética, sistema da álgebra, sistema da geometria, sistema de medidas, etc.

De outro modo, o conhecimento formal não pode ser passado para o aprendiz fora do seu movimento dinâmico e histórico. Toda palavra foi, um dia, ação, como está em Vigotski (2009). Assim, é fundamental o/a professor/a ter o conhecimento mais aprofundado dos conceitos que trabalha com os aprendizes. Sabendo de como em nossa realidade o/a professor/a ainda tem uma carência de conceitos científicos, podemos igualmente, nas práticas pedagógicas com os/as alunos/as, desenvolver tarefas de sistematização para o processo de abstração do objeto/conceito com as práticas de análise, reflexão e síntese. Neste processo, alunos/as e professores/as lidarão com diferentes conceitos, visto que um conceito em sua totalidade abarca diferentes conceitos inter-relacionados.

Desde cedo, são importantes as interações entre o mundo da vivência do/a aluno/a e o mundo dos conceitos científicos, possibilitando a aprendizagem através de uma ligação que crie sentidos destes dois mundos para os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem, em que o/a professor/a mais experiente também é aprendiz, porque, em uma dinâmica de colaboração, numa perspectiva de trabalho junto aos alunos, as tarefas serão realizadas a partir da colaboração do mais experiente, o/a professor/a, para que todos em cooperação realizem tarefas para a compreensão dos conceitos teóricos científicos, e cada um, a partir do que já conhece, poderá ampliar seu conhecimento relacionando aos demais conteúdos da vida. Assim, o desafio do/a professor/a atual para si e seus/suas alunos/as é aprender os conceitos mais abstratamente

possível, mas para isso é necessária a conexão destes com a vida prática, porque eles existem num processo dialético de planificação mental e criação, mas surgem de necessidades e motivações humanas.

> Podemos estudar na forma viva essa referência da palavra a determinados atributos, observando-o como percebido, ao destacar-se e sintetizar-se, tornar-se sentido, significado da palavra, conceito, depois como esses conceitos se ampliam e se transferem para outras situações concretas e como posteriormente são assimilados. (Vigotski, 2009, p. 237).

O/A professor/a e alunos/as, no processo de ensino-aprendizagem, usarão a comunicação para explicar os juízos contidos nos conceitos, mas para a formação de um conceito, segundo Vigotski (2009), é necessário um processo de solução de algum problema colocado para o aprendiz; assim, só com o resultado da solução desse problema surge o conceito. (Vigotski, 2009, p. 237).

Os conceitos espontâneos e científicos fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. A elaboração conceitual sobre algo, na perspectiva de uma constituição histórico-cultural, requer que a palavra se carregue de significados. Ampliam-se, assim, os conhecimentos, que passam a representar um meio específico e original de pensamento, determinando, em última instância, o desenvolvimento de uma nova forma de pensar sobre a realidade.

> [...] o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento. (Vigotski, 2009, p. 296).

Compreendemos, mediante o resultado dos experimentos relatados em Vigotski (2009), a importância de entender o processo de desenvolvimento das operações mentais em relação às transformações no pensamento, do significado da palavra e o tipo de pensamento com vínculos sincréticos, pensamento por complexos até o pensamento conceitual propriamente dito. Entender o movimento transformador da psique possível no processo de mediação de palavra na realização de práticas sociais.

Ainda para Vigotski (2009), o estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é uma questão prática e primordial diante das tarefas que a escola tem quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. O autor valoriza a educação escolar compreendendo como sendo o período propício para o ensino e sistematização dos conceitos

científicos; assim, no âmbito da escolarização, essa etapa tem importância para formar novas qualidades psíquicas no momento transitório entre pensamento empírico ou figurativo em contraste ao pensamento mais abstrato e conceitual.

O processo de transformação da palavra vai abranger os conceitos espontâneos para a formação dos conceitos científicos, e essa evolução na generalização da palavra só acontecerá mediante um período vasto de estudo desenvolvente. Igualmente compreendemos o início da aprendizagem de um conceito para a criança quando iniciamos o processo de compreensão dos conceitos, quando ensinamos uma criança a falar, por exemplo, ampliando o seu repertório vocabular ao nos relacionarmos ativamente com ela, em atividades permeadas da comunicação verbal.

Assim, o uso precoce das palavras é importante para o posterior desenvolvimento da criança na compreensão da abstração de palavras no emprego do pensamento conceitual, sendo o desenvolvimento do pensamento abstrato possível apenas no emprego de signos, estímulos meios artificiais.

Evidenciamos a importância da linguagem escrita, ao usarmos um outro signo, o visual gráfico, que permite complexificar as formas de explicação do próprio conceito e a formulação do pensamento nesta linguagem gráfica acontece com a combinação de demais conceitos, sendo, assim, um processo de complexificação de nosso próprio pensamento. Os conceitos empíricos podem ir se complexificando, ligando-se aos modos de abstração até chegar ao pensamento conceitual.

Os experimentos de Vigotski (2009) mostram a transformação do significado da palavra e o tipo de pensamento com vínculos sincréticos, pensamento por complexos até o conceito propriamente dito.

> Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento tanto os conceitos científicos quanto os espontâneos. (Vigotski, 2009, p. 265).

São as condições de ensino com a participação do adulto que vão colaborar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança do pensamento empírico ao abstrato, em um movimento de generalização por meio da significação de palavras. Ao longo dos anos, o desenvolvimento do pensamento figurativo passa por um processo de ampliação da

formação de conceito, que começa desde muito cedo, e, por este processo, o objeto da realidade dado à captação sensível conquista a representação em forma de ideia. Por meio do pensamento abstrato, submetemos as coisas à prova de outras coisas e tomamos consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas; assim, podemos julgar, a partir das modificações percebidas em nossa análise, as propriedades que não nos são diretamente acessíveis. Nesse processo de abstração de conceitos, usamos os próprios conceitos que possibilitam a superação do conhecimento sensorial e cotidiano em direção ao conhecimento mediado por conceitos-palavras que avançam para a abstração de significados conceituais. (Leontiev, 2004).

Uma tese tornou-se fundamental, para Vigotski: “não é o significado ou a consciência que antecedem a vida, mas a vida que antecede a consciência.” (Leontiev, 2021, p. 119). Vigotski ainda demonstrou que os conceitos se formam no pensamento da criança como resultado do processo de assimilação de significados já elaborados historicamente, e é no processo de atividade e em comunicação com as pessoas ao seu redor que ela aprende a executar ações e a dominar as operações correspondentes, que em sua forma idealizada estão presentes nos significados. Nos estágios iniciais, a criança assimila significados concretos, referentes ao objeto; depois, passa a dominar operações lógicas em sua forma exteriorizada.

Diante desta constatação da palavra em seu papel primordial de dar significados e criar sentidos, entendemos as palavras com seus significados contidos na linguagem verbal e na linguagem escrita como meios principais de aprendizagem da criança em seu processo ativo de desenvolvimento psíquico e de personalidade. Em sua atividade consciente, a linguagem é indispensável para o desenvolvimento da consciência da criança. Vamos, no próximo tópico, discutir o processo de apropriação de significados e sentidos no desenvolvimento da linguagem escrita.

CAPÍTULO 3-A LINGUAGEM ESCRITA: O ENUNCIADO COMO UNIDADE DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA.

Nos capítulos anteriores, discorremos acerca do desenvolvimento psíquico da criança com base na teoria histórico-cultural e teoria da atividade, com o objetivo da análise de fundamentos inter-relacionados na apropriação da linguagem escrita, e evidenciamos o papel da função simbólica e a transformação do significado da palavra no processo de aprendizagem da linguagem verbal e escrita da criança. De todo modo, ressaltamos a importância do simbolismo nos processos de desenvolvimento do psiquismo humano.

Anteriormente, verificamos que, para a transformação do significado da palavra até o emprego de conceitos verdadeiros, há um processo, em que se desenvolve a abstração do pensamento. No entanto, para o sujeito alcançar uma forma de abstração de conceitos, são necessárias as possibilidades de estudo em um sistema de conceitos. De todo modo, os conceitos sistematizados são apreendidos de fato quando, na prática, o sujeito consegue mais autonomamente aplicar os conceitos em atividades sociais desenvolvidas nos grupos de convívio.

Agora, reportamo-nos aos significados e sentidos dos enunciados verbais e escritos no desenvolvimento da linguagem escrita do sujeito, uma vez que entendemos os conceitos (signos) presentes nos enunciados em um processo contínuo de transformação do significado e, do mesmo modo, da transformação de sentidos pessoais. Esse movimento dialético de atribuição de significados e sentidos aos signos dos enunciados acontece por meio da própria formação cultural humana em possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada sujeito.

Apontamos a importância da compreensão dos enunciados em seu papel de mediador dos signos verbais e significados extraverbais na organização do processo de ensino-aprendizagem da linguagem verbal e escrita na escola. Volóchinov (2018) destaca o cotidiano, o signo social, a ênfase valorativa, ou seja, os determinantes do conteúdo do enunciado. "[...] A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos." (Volóchinov, 2018, p. 95). Do mesmo modo, afirma Volóchinov, "A palavra está sempre repleta de conteúdo e significação ideológica ou cotidiana." (Volóchinov, 2019, p. 166).

Se a generalização de um conceito ocorre no entrelaçamento de conceitos, ou em um sistema de conceitos encadeados em enunciados, constata-se que, para a apropriação dos

enunciados escritos em seus diferentes gêneros, são necessários os processos de ensino sistematizado na escola no emprego da linguagem escrita, e da linguagem verbal para a comunicação dos sujeitos nas trocas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem na escola.

Nesta parte do trabalho, assinalamos um pouco a transformação histórica da linguagem escrita como criação humana de meios mais elaborados para concatenação das palavras: trataremos da criação do enunciado verbal e escrito que atua como portador de sentidos e é constituído por gêneros com uma finalidade e uma estrutura que os identificam; assim, o enunciado, por sua natureza, permite os elos lógicos e semióticos entre os conceitos, estabelecendo relações de significados entre as palavras.

A análise da apropriação da linguagem escrita, na concepção da teoria histórico-cultural e filosofia da linguagem, revela fundamentos que orientam os sentidos no processo de ensino-aprendizagem, pois demonstram a essência dos significados das palavras se materializando em enunciados. Os signos, por sua função semiótica, são arquitetados em enunciados e pensados por suas interligações de significados. A arquitetura do enunciado estabelece os vínculos entre as palavras para criação de sentidos aos atos de ler e escrever; assim, os enunciados são os instrumentos da linguagem a serem compreendidos e usados no processo de apropriação da cultura historicamente elaborada.

Em relação à composição dos modos da escrita, Bakhtin (2013) faz a crítica ao estudo das formas gramaticais puras, visto que, sozinhas, não revelam o papel dos enunciados em seus aspectos essenciais para a função de comunicação e expressão semiótica. “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente se degenera em escolasticismo.” (Bakhtin, 2013, p. 23). Nesta concepção, os atos de ler e escrever não são pensados como uma aprendizagem desvinculada de sua função de linguagem para o entrelaçamento de significados, de modo que o instrumento escrito é compreendido em sua natureza semiótica contida no material gráfico.

Diferentemente, o que é ensinado historicamente na escola corresponde a uma língua normativa de sinais estanques, que pouco coopera com a formação da consciência crítica e da formação da personalidade como resultado do processo social no uso de signos (palavras) repletos do valor de cada falante e/ou autor(a). É preciso, então, pensar na amplitude da linguagem escrita, considerada como um instrumento qualificadamente superior e mais complexo em relação à linguagem verbal, visto que se trata de um instrumento materializado em enunciados, cujo processo de desenvolvimento constitui-se historicamente, no trajeto de

transformações e engendramento de necessidades de comunicação, interação, estudo, pesquisa, e expressão mais precisa etc.

A humanidade, em seu processo histórico, transformou dialeticamente essa nova linguagem de constituição gráfica para os olhos em um instrumento para a elevação do pensamento humano, e seu próprio uso levou a abstração a um novo patamar. A linguagem escrita, em sua transformação histórica, desenvolveu-se, de modo dialético, como um instrumento poderoso semiótico, tomando sua forma em enunciados.

No sentido amplo, a linguagem escrita transforma ontogeneticamente os rumos da humanidade, que, de conhecimentos cotidianos, passa a elaborar os conhecimentos científicos, se apropriando de uma linguagem com função de registro. Essa função permitiu, por exemplo, organizar dados de uma pesquisa para posterior análise, explicar a reflexão sobre os dados da pesquisa no emprego dos próprios conceitos criados e ainda desenvolver tipos de enunciados científicos com a realização de sínteses sobre o objeto pensado/analisado.

De todo modo, os signos mais abstratos, da linguagem gráfica especificamente, geram uma transformação cultural e permitem pesquisas como as de compreensão de processos de desenvolvimento da psique humana; em uma sociedade de cultura escrita, torna-se possível o desenvolvimento de tecnologias e ciências mais avançadas.

Diante da constatação da função da linguagem escrita em enunciados, como as crianças vão apropriar-se do patrimônio cultural “encapsulado” na linguagem de signos verbais e gráficos?

Os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita demandam um movimento que envolve tanto o uso como a reflexão na composição dos enunciados, a partir do engajamento do grupo de estudantes em um trabalho colaborativo entre eles e entre professor/a e alunos/as, para que, nas relações de estudo e uso da linguagem escrita, ocorra o desenvolvimento dos significados presentes nas enunciações; portanto, os sujeitos aprendem os enunciados nascidos da esfera comunicativa e são compreendidos em seus significados nas relações com o grupo, e, assim, os atores sociais podem desenvolver sentidos pessoais atribuídos aos enunciados.

Logo, em contato com a linguagem escrita, o sujeito apropria-se de instrumentos sofisticados do pensamento, os enunciados, em situações de interação social com trocas comunicativas; no entanto, ele amplia o conhecimento, toma consciência dos enunciados em um processo de ensino-aprendizagem com um trabalho sistematizado com os enunciados a partir de seus gêneros.

Tanto o enunciado escrito como o verbal são empregados no contexto de ensino - aprendizagem, visto que são portadores de significados e sentidos no estabelecimento de relações de trocas entre os sujeitos. No contexto do desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, os enunciados favorecem a constituição dos significados e dos sentidos, contribuindo no desenvolvimento dos modos de ação, habilidades, capacidades e valores imprescindíveis ao processo de formação da personalidade e, portanto, de humanização.

Abarcamos os enunciados em suas unidades por sua função dialética: o enunciado oral e escrito dos grupos sociais em contextos educativos, suas unidades verbais e extra verbais e a totalidade do enunciado concreto, pois consideramos o papel do enunciado presente na comunicação social como relevante para a formação da personalidade humana, que acontece na coletividade social com base nas ações dos sujeitos a partir das necessidades subjetivas e de réplicas responsáveis e responsivas no embate das ênfases sociais.

Importa, então, orientar o processo de ensino-aprendizagem para a compreensão dos signos sociais em dado contexto, focalizando as diversas vozes sociais que estão presentes nos enunciados trabalhados durante esse processo. O ato discursivo (o ato da fala ou da escrita) não é um fenômeno individual. “O enunciado é de natureza social.” (Volóchinov, 2019, p. 200).

3.1 – Transformação da linguagem escrita e dos modos de ler.

Os modos de escrita com seus signos e símbolos transformam-se historicamente, as palavras sintaticamente são tecidas para a articulação de conceitos com sentido e nesse processo a construção de enunciados necessários às práticas sociais; a leitura, nesse contexto, tem a função de compreensão do enunciado gráfico, uma compreensão relacionada diretamente à linguagem escrita para os olhos, que, ao mandar a imagem (código-mensagem) para o cérebro aciona um sistema de significação ligado aos nossos conhecimentos prévios permitindo a criação de sentidos à mensagem escrita por um processo de inferências e conexões estabelecidas em nosso sistema de funções psíquicas superiores mediante a forma de generalização disponível até o momento da leitura.

Operamos com os conceitos escritos criando relações de sentido entre os significados. Discorremos um pouco sobre a história do desenvolvimento da escrita para a discussão do enunciado escrito como portador de sentido; deste modo, a leitura não tem função de uma decifração e oralização de palavras, mas de compreensão. Ainda trataremos sucintamente da criação do livro como um suporte fundamental para o desenvolvimento dos

modos de leitura silenciosa e compreensiva. Os enunciados complexos puderam se fixar em suportes mais propícios à leitura para os olhos.

Da discussão da leitura de enunciados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, nos reportamos à leitura compreensiva de enunciados, diferente da decodificação de sons em letras, por exemplo, e trazemos um recorte da criação da escrita no desenvolvimento do suporte "livro" que comporta os textos de grandes obras e desta criação complexa da humanidade, a indagação de quem tinha, ou tem, acesso a este patrimônio cultural.

Antes mesmo de a escrita conhecida como alfabética ser usada na cultura ocidental, existiram sistemas rudimentares de representação gráfica em diferentes civilizações, e as primeiras inscrições feitas por meio de desenhos (forma hieroglífica ou pictográfica) representavam graficamente coisas ou conceitos. O que aconteceu com os sistemas de representação gráfica foi que se compactaram em sinais representativos de sons para formar palavras, criando-se os sistemas alfabéticos. A valorização da oralidade em relação à linguagem escrita é levada ao mundo Romano e chega até a nós pela tradição da Grécia arcaica quando irrompe a escrita alfabética onde havia a tradição incontestável da palavra falada que reinava sob a forma de *kléos* (fama). A sonoridade da palavra representava os heróis da época, cuja glória precisa ser pronunciada; os gregos revelaram essa necessidade de valorização do sonoro ao modificarem o alfabeto existente herdado dos semitas, composto somente por consoantes, o alfabeto consonântico. (Svembro, 2002).

Os gregos reelaboram o alfabeto criando as *vogais*, pois "[...] para que serviria a 'escrita muda' em uma cultura na qual a tradição oral se acredita capaz de assegurar sua própria permanência sem outro suporte da memória e da voz dos homens?" (Svembro, 2002, p.41). As primeiras escritas em inscrições funerárias seriam uma maneira de garantir uma nova forma de posteridade ao morto, utilizada pela cultura oral de contribuir para a produção de som, de glória retumbante.

Os modos de leitura, no início da criação da escrita alfabética, na Grécia, apoiavam-se no material criado a partir do alfabeto consonântico dos Semitas com o enxerto das vogais, e o modo da escrita tinha o caráter contínuo, a *scriptio continua;* não existia intervalo entre as palavras como de uma ortografia normalizada, e essa ausência de intervalo fazia de cada leitura uma experiência sonora. Como o ensino das letras se limitava ao escrito necessário, deduz-se que, na época, principalmente, era uma leitura oral de decifração lenta, mas em grupos restritos de historiadores, poetas, artistas do teatro da época, que lidavam com um volume grande de

textos, assim, por lerem e escreverem constantemente, mudaram para a técnica muito mais eficaz da leitura interiorizada, silenciosa (svembro, 2002).

Como a leitura oral transita para a leitura silenciosa, como ocorre essa transformação? Segundo Svembro (2002), surge a leitura para os olhos a partir da criação de diferentes tipos de textos, como obras literárias e adaptações para o teatro. As grandes obras exigiam dos escribas muito tempo de leitura, e isso, provavelmente, deve ter sido o motivo de inserção da leitura silenciosa, da leitura do pensamento, ou seja, uma transformação dos atos e modos de leitura pelo grande volume de texto escrito com que lidavam. A mudança do suporte dos textos de papiros para livros mais conhecidos com os de hoje favoreceram a leitura para os olhos pela facilidade de retorno às páginas.

Consequentemente, a escrita e os suportes para a linguagem gráfica mudam as demandas de uso, e a leitura rompe os modos lentos e iniciais de decifração, de uma descoberta audível para um pensamento sobre o texto. Uma leitura visual expande a literatura que, inicialmente, era a transcrição da literatura oral já existente, e passa a ser fixada em pranchetas, tábuas para modelos de livros *volumen* e *códex, o volumen* no mundo Romano inspirado em modelos gregos eram confeccionados de rolos de papiros de primeira qualidade, com escritas precisas e corretas e as vezes até elegantes, ainda com nome do autor, do título e da obra obra e havia hastes para desenrolar o *volumen* . Os romanos aperfeiçoaram o livro em rolo de papiro com um método complexo de estruturação, e na época imperial pela crescente necessidade de leitura criaram um livro de confecção mais fácil, o códex (códice) um livro-caderno com páginas com economia de material, visto que se escrevia dos dois lados do papel. Este modelo de livro mudou os modos de ler porque permitia ao leitor ficar com uma mão livre e voltar com mais facilidade às páginas, ainda o custo mais baixo para sua confecção promoveu maior circulação e proveu a progressivo domínio de seu uso em relação ao livro *volumen* . (Cavallo, 2002).

Foram criadas bibliotecas particulares e públicas que acompanharam a produção de livros latinos, a qualidade editorial, o interesse pelo livro, e tudo que facilitava a leitura avançava com a nova grande literatura romana sempre influenciada por modelos gregos.

> [...] Esse público de leitores, todavia, continuava a ser uma minoria: nem milhões e nem mesmo centena de milhares, talvez não mais que algumas dezenas de milhares nos melhores tempos. De qualquer modo essa minoria tinha condições de manter uma produção literária e editorial diversificada em função das diferentes competências culturais. (Cavallo, 2002, p.76).

Os nobres se davam ao direito do ócio para ler obras porque julgavam valiosos aqueles momentos para apreciação estética e de conhecimentos diversos. Cavallo (2002)

descreve que livros e leitura estão, agora e para o futuro, inseridos no mundo das representações que distinguem as classes sociais.

Refletimos se existiriam diferentes maneiras de organizar a leitura mediante as classes sociais. E respondemos que sim, se a proposta é excludente para a classe trabalhadora. Mas a professora(o) da classe trabalhadora pode ter os momentos de *otium* (ócio) para ter a estética e conhecimentos e poder organizá-los para a leitura de seus educandos? Podemos constatar que o processo de conhecimento da cultura escrita não se iniciou em nosso mundo ocidental com um modelo democrático de acesso às pessoas; assim como as demais condições não eram democráticas, também não foi o acesso a toda a cultura escrita e ainda não o é, mas o acesso à cultura escrita sofreu transformações com a criação de mais escolas públicas. “As condições da aprendizagem da leitura são diversas segundo as épocas, o estatuto social, as circunstâncias”. (Cavallo, 2002, p. 79).

Muito antes da própria escrita se transformar, uma vez que não se trata de um objeto imutável, havia níveis de aprendizagem da leitura, e antes de aprender a ler aprendia-se a escrever; antes de as crianças aprenderem a ler tinham de aprender as formas e os nomes das letras em ordem alfabética, depois os traçados das sílabas, de palavras completas e finalmente frases. Assim, existiam indivíduos com pouca escolaridade capazes de escrever e não ler. E igualmente o ensino da leitura começava com letras isoladas, sílabas e em seguida a leitura de palavras. Passados tantos séculos da criação de diversos enunciados, esse processo de ensino não pode ser mais o mesmo, pois as crianças jovens e adultos podem aprender a ler antes mesmo de escrever e precisam ler enunciados para entender o sentido do que leem e não letras, sílabas ou palavras soltas.

Foi só a partir do século VII que começam as transformações na escrita quando passa a ser percebida como uma linguagem para os olhos. Para Parkes (2002), a escrita como linguagem visível começa a ser percebida como transporte de transmissão das autoridades do passado e, portanto, ser vista menos como um simples arquivo da palavra. Parkes (2002) cita Isidoro de Sevilha no século VII, considerando as letras sinais sem sons, as letras em si eram sinais de coisas quando a escrita passa a ser uma linguagem visível capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio do olho. Para facilitar o acesso dos leitores aos textos, surgiram mudanças nas técnicas de disposição do texto e começaram a desenvolver novas convenções gráficas - elementos de representação e apresentação – que permitiam mais facilmente a apreensão da informação transmitida por esse suporte visual. Os copistas anglo-saxões introduziram a escrita com letras minúsculas, e os irlandeses copiavam os textos latinos

e foram abandonando a *scriptio continua,* introduzindo os espaços em branco entre partes da oração; também tornaram mais clara a pontuação com novas marcas criando a *letra mais visível*, a letra maiúscula - como elemento de pontuação pela primeira vez - para dar mais visibilidade ao início do texto ou seção.

> Essas práticas dos copistas insulares foram desenvolvidas em resposta às necessidades de leitores para os quais o latim era uma segunda língua e correspondiam a um crescente reconhecimento de que o latim escrito tendia, cada vez mais, a ser concebido como uma língua autônoma. Esses escritores ingleses e irlandeses, inventavam, assim, os rudimentos de uma gramática da legibilidade, válida tanto para as escritas novas, quanto para as antigas, o que deve ter ajudado muito a seus leitores. (Parkes, p.110, 2002).

Houve o aumento no número de leitores, e a preocupação com o sentido ou significado de um texto levou às modificações no uso da pontuação; assim, na segunda metade do século X, os copistas adotaram a separação de palavras, mas foi necessário esperar o século XII para que a separação de palavras se tornasse um sistema coerente e consistente. [...] A invenção da letra minúscula multiplicou as unidades por dois e o espaço em branco se tornou o caractere mais frequente. Este último, por possibilitar a leitura silenciosa, provocou uma revolução na cultura." (Arena; Bajard, 2015, p.264). Essas mudanças favoreciam o início de uma leitura para os olhos. (CAvallo; Chartier, 2002).

3.1.1 – **A leitura como processo de compreensão do enunciado escrito**

De conformidade com o sentido da escrita em sua função de comunicação visual por meio da compreensão presente na materialidade gráfica em uma linguagem direta e não por vias da linguagem verbal, a investigação de Vygotsky (2000) demonstrou a correlação entre velocidade de leitura e compreensão, cujo movimento de leitura realizado mais velozmente ativa vários processos mentais que concomitantemente realizam-se com rapidez; assim, a velocidade da compreensão corresponde a um ritmo de leitura rápida. Deste modo, o autor critica o ensino antigo que cultiva a leitura em voz alta, explicitando que a leitura silenciosa amplia a percepção das letras e acelera o ritmo da leitura com menos retorno dos olhos, sendo necessário um mínimo de fixações dos olhos por linha; já a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura.

Dito de outro modo, para o desenvolvimento das formas superiores da linguagem escrita há uma diferença a ser explicitada entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, visto que, sem sombra de dúvidas, a leitura silenciosa é considerada socialmente como a forma mais

importante de abordagem ao texto escrito. a pesquisa em Vygotsky (2000) confirma que o próprio processo do movimento dos olhos de percepção das letras se acelera durante a leitura silenciosa, uma vez que o movimento de retorno dos olhos para a localização dos símbolos visuais é bem mais rápido, e assim, não somente o próprio processo de leitura melhora, ainda a compreensão é superior quando se lê silenciosamente.

O "lido" do ponto de vista genético é compreendido como momento determinado da resposta mediada por símbolos visuais. A compreensão não forma imagens na mente de todos os objetos mencionados em cada frase lida, porque ela não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer ao nome que corresponda a palavra fônica; a compreensão consiste na articulação do signo referindo-se ao significado em um sistema de relações que estabelecemos e direcionamos rapidamente em nossos processos de conexões mentais.

Diferentemente dessa visão apontada acima, existem as concepções reducionistas da compreensão da leitura como um hábito sensório motor; nessa concepção, o ensino proposto sugere práticas motoras iniciando as crianças ainda na pré-escola com exercícios de escrita, oferecendo, portanto, práticas limitadas por não compreenderem o processo da linguagem escrita como um processo psíquico de uma ordem muito complexa. Em outra obra, o autor igualmente faz a crítica ao ensino mecânico da escrita. "Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino, como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. (Vygotsky, 1991, p.70).

Vamos citar outro autor que se dedicou à investigação dos processos mentais envolvidos nas ações da leitura para confirmar a atividade da leitura como um processo de criação de sentidos, e esse autor elucida como a leitura ocorre no pensamento. Smith (1989) tratou de aspectos do complexo ato humano de leitura, sobre o que está envolvido nesta aprendizagem e trouxe a perspectiva diferente da leitura de simples decodificação de letras e palavras escritas em sons da fala em um processo mecânico. Em seus experimentos, por exemplo, deu letras soltas para os leitores e constatou que há um limite do quanto pode ser visto de uma vez, sendo esse limite em termos de letras aleatórias de quatro, ou cinco, bem como há um limite na velocidade em que o cérebro pode ler letras aleatórias, de quatro a cinco letras por segundo.

Detectou-se que, na leitura da linguagem escrita pelos olhos feita por um funcionamento do sistema visual, a informação colhida pelos olhos, mesmo que seja incompleta e desagregada, levará o cérebro a tentar organizá-la e integrará-la a uma experiência perceptiva que é completa e significativa. Igualmente, verificou-se que a tentativa de ler algo que não faz sentido acarreta

o problema da visão-túnel, e isso ocorre porque há uma leitura visual e uma não visual; portanto, para ler qualquer coisa é necessário ter informação visual e não visual, e quando há uma falta de informação não-visual, o leitor deve procurar isso em algum outro lugar, ou seja, por meio do conhecimento prévio, por exemplo, quando se lê um livro e não se entende, mas é possível adquirir conhecimento prévio para que a leitura seja compreensível.

Assim, pode-se fazer chegar a mesma quantidade de informação muito mais longe e, portanto, ver muito mais. A relutância em usar a informação não visual causa a visão- túnel, e os maus hábitos de leitura prejudicam a leitura compreensiva; no entanto, a falta de conhecimento prévio pode ser sanada por mais leituras, um filme sobre a temática, uma discussão etc.

Tanto a informação visual quanto a informação não visual são essenciais para a leitura, mas a leitura não é algo instantâneo, pois os olhos realizam movimentos para selecionar a informação visual, progredindo para a frente e às vezes em regressões. A leitura lenta não é boa para os olhos causando a visão-túnel, mas é possível acelerar não pelo aumento de fixação nas palavras, mas pela redução da dependência da informação visual. Fosse apenas decodificação, o leitor teria de identificar mecanicamente todas as letras e palavras na frente de seus olhos, mas para se ler bem, segundo Smith (1989), é necessária a habilidade de usar os olhos tão pouco quanto possível.

Há procedimentos mentais necessários para a leitura, como a previsão, compreensão inter-relacionadas, pensamento e metapensamento. Segundo Smith (1989), para romper com a visão-túnel, o cérebro assegura a leitura rápida com um conhecimento que já temos nele; o pensamento realiza uma leitura rápida, mas não descuidada, e assim, o leitor precisa usar seu conhecimento prévio, anterior aos olhos no momento da leitura, todo seu conhecimento de textos, de padrões ortográficos, de assuntos conhecidos e um tema específico é empregado como informação não visual.

O significado é a informação não visual mais importante. Crianças podem, em certa altura da sua aprendizagem, não realizar uma correta discriminação de b e d ou q e p, pois a diferença é mínima e requer a noção de esquerda ou direita, o que é notoriamente difícil para elas. Isso não ocorre com leitores fluentes que conhecem vários outros indícios e não precisam se preocupar com letras individuais. Para tais dificuldades das crianças, não é apropriada a realização de exercícios adicionais com letras sem significado. É preciso ler para obter o sentido da leitura de, por exemplo, bom e dom, ou ame com ema, em um contexto significativo.

Fazer a criança escrever isoladamente as palavras só fará a distinção entre d e b se tornar mais difícil, confusa até para leitores experientes caso deem a tarefa de ver uma letra de cada vez. “As crianças não podem e não desenham o que veem, e o fato de escreverem poucas ou muitas palavras de trás para frente não diz nada sobre sua visão, simplesmente nos diz que ainda não aprenderam a difícil tarefa de escreverem as letras convencionais.” (Smith, 1989, p.106). Desta maneira, é a falta de conhecimento relevante que causa a visão-túnel.

As constatações dos procedimentos mentais da leitura nos remetem à relação dos enunciados concretos formados em unidades verbais e extraverbais na esfera da comunicação entre os sujeitos; assim, o enunciado em seus gêneros é o instrumento propício ao trabalho com a leitura no processo de ensino e aprendizagem. A leitura compreensiva faz-se em um processo de conexões em que um enunciado corresponde a um elo em uma corrente com demais enunciados, ou seja, um texto (enunciado) ligado ao outro, e este texto compreendido sempre em relação a seu contexto.

Dessa maneira, para ler, é preciso da informação passando pelos olhos, mas não é o suficiente; é necessário o conhecimento da linguagem relevante que está por trás dos olhos, o conhecimento prévio, o conhecimento sobre o assunto, a informação não visual. Quanto mais informações não visuais um leitor tiver, menos necessitará de informação visual, e, quanto menos informação não visual usar, mais dificuldades terá para ler. Para uma leitura fluente, em vez da decodificação da palavra impressa, importa a habilidade de utilizar os olhos o mínimo possível, e essa habilidade é adquirida pelas crianças na medida em que se insere a perspectiva do mundo visual aos demais aspectos do dia a dia.

Ressaltamos a importância do conhecimento prévio para a leitura, como um conhecimento extraverbal, que vai além da tentativa de juntar sinais desconexos, mas é tudo que se conhece para ajudar na compreensão da linguagem escrita. Assim, a leitura é compreensiva na totalidade dos enunciados. O conhecimento prévio permite que os sinais gráficos representem seus significados no processo histórico de criação, e essa visão contradiz o pensamento de leitura como junção de letras, pois todo conhecimento já existente é a bagagem intelectual que indicará elementos para a compreensão de textos escritos e gráficos, num processo que vai além de conhecer e juntar letras.

Para o problema da falta de conhecimento prévio, é necessário organizar no trabalho pedagógico as maneiras de as crianças terem esses conhecimentos prévios. A criança deve ter espaço para pensar sobre os dados, informações, primeiramente com ajuda, para que tenha possibilidade de fazer combinações do que já tinha e do novo. A palavra gráfica diretamente do

significado é uma operação que questiona a Linguística clássica, pois “raramente o conjunto de traços gráficos é considerado como signo em si nas descrições linguísticas e nas metodologias de alfabetização” (Bajard, 2021, p. 49). Tal reflexão aponta para a necessidade da compreensão da palavra escrita enquanto signo.

Bajard (2001) traz a necessidade de, no processo de ensino e aprendizagem de enunciados, realizar o trabalho para distinguir entre as diversas atividades de leitura na sala de aula percebendo a atividade de leitura em suas especificidades para o educador conseguir aprofundar no seu ensino. Ele aponta os tipos de leitura como: a leitura de um desenho, leitura de uma paisagem, leitura de mundo, e cita a importância de o pedagogo distinguir os modos de leitura entendendo que acontecem por via de materiais diferentes.

O motivo para a abertura de vários tipos de “leitura” possíveis, é assinalado pelo autor em referência à palavra “leitura”, no sentido de interpretação. Na verdade, a leitura só é possível se há compreensão, mas sugere reservarmos o termo “leitura” para a compreensão do texto escrito, e nos outros casos referirmo-nos como: leitura de imagem, leitura de mundo, leitura de uma paisagem etc. Igualmente, o autor aponta a diferença da leitura silenciosa, da leitura em voz alta e da releitura.

Outro ato importante que Bajard (2001) exemplifica é a releitura como ato que pode ou não ativar novos sentidos e permitir ao leitor experimentar uma nova entrada no texto ao aplicar outra estratégia, mas ressalta que isso depende do interesse do leitor em saber mais. Assim, uma nova produção de sentido pode acontecer da releitura, todavia esse processo de releitura não pode ser confundido com o da primeira leitura que cria um sentido inicial possível de ser modificado no desenrolar de novas leituras. Há a relevância da primeira manifestação do texto, como epifania para a criança em um contexto de preparação para a apresentação do texto despertando a atenção, ativando sua memória para interação com material escrito, mas, para tanto, é necessário o pedagogo implementar diferentes situações de leitura e entender a diferença entre as atividades de leitura em propostas desenvolvidas em sala de aula, favorecendo as práticas das crianças com encontro do texto gráfico em leituras silenciosas, criando sentidos iniciais com o material escrito e novas descobertas em releituras.

Nesse sentido, Bajard (2001) elucida a diferença das atividades de leitura e a importância da apresentação instigante do texto ao aluno, mas com a proferição inicial do texto pelo professor que, por sua voz, já daria o sentido inicial do texto, o aluno, ao ler silenciosamente, não estaria na modalidade de leitura, mas de releitura, tendo construído um

primeiro sentido a partir da leitura em voz alta do professor, e isso não favorece a leitura silenciosa do aluno para a compreensão.

Portanto, o autor ressalta a diferença do que é leitura e releitura, porque, uma vez lido o texto para o aluno, ele não entrará mais no módulo de leitura e sim de releitura; por isso, com esta diferença das práticas de sala de aula, evidencia-se a necessidade do tratamento silencioso da significação do texto escrito, ou seja, a valorização da prática da primeira leitura silenciosa inicial pelo aluno.

Observamos que, na escola, nos processos de ensino e aprendizagem da leitura, de fato, há essa necessidade de considerar a diferença de práticas com os enunciados e definir qual realmente é a prática de leitura compreensiva. Isso é possível desde o início da alfabetização. Bajard (2021) cita o exemplo da atividade com o nome da criança apresentado a ela como signo associado a outros signos, em um crachá; usa-se a princípio a imagem da criança em uma foto, depois a imagem é substituída por um totem, que é uma figura de um ursinho, por exemplo. A criança cria as percepções aos signos visuais expostos no crachá. (Minha foto, minha imagem- um signo- meu nome, sua grafia como uma imagem- um signo). Há exemplos de nomes de crianças cujas letras não fazem correspondência com a fonética, grafias de nomes com letras seguidamente duplicadas, (ll) ou com o (h) ou (y), por exemplo.

Essas práticas em cerimônias de iniciação do nome próprio de uso rotineiro do crachá permitem à criança ir se apropriando do seu nome próprio como um signo, assim como os outros signos: a sua foto na descoberta do "eu sou assim", e do totem no crachá. A cerimônia do nome no Projeto Arrastão[20] marca ritualisticamente a introdução da criança ao mundo gráfico da escrita, da mesma maneira que, nos primeiros meses de vida, a criança participa da sessão de mediação e pratica a língua sonora também por meio do texto proferido pelo mediador. (Bajard, 2021).

Em famílias letradas, nos primeiros meses de vida as crianças já têm contato com livros e suportes escritos, diferentemente da realidade de muitas crianças de famílias carentes em que esse contato mais direto com os suportes da linguagem escrita acontece via escola; mesmo assim, para a criança apropriar-se da linguagem escrita, antes há um processo de diferentes aprendizagens e linguagens para o seu desenvolvimento.

[20] Fundado em 1968, o Projeto Arrastão é uma organização sem fins lucrativos que faz o acolhimento e dá suporte às famílias da região do Campo Limpo, distrito da Zona Sul do município de São Paulo, que vivem em condição de pobreza. Esse trabalho de promoção humana e de desenvolvimento das comunidades é feito junto com estas famílias e dá origem aos programas que oferecemos nas áreas de educação (incluindo cultura), geração de renda, desenvolvimento comunitário e qualidade de vida. (https://arrastao.org.br/quem-somos/) Acesso em: 11/01/1023.

3.1.2- Relação significado-sentido no processo de apropriação da linguagem escrita.

A linguagem cotidiana está encharcada da ideologia do grupo social a que as pessoas pertencem, e o subjetivo está entrelaçado ao coletivo e manifesta-se em signos ideológicos presentes na interação social, a qual é materializada na comunicação verbal e escrita (Volóchinov, 2019). As trocas enunciativas permitem a criação de significados e sentidos no psiquismo humano.

A linguagem verbalizada ou escrita no emprego de signos está repleta de carga valorativa do grupo social, tratando-se de signos ideológicos; portanto, ao falarmos do significado e sentido no trabalho com enunciados, nos reportamos à carga valorativa presente nos signos sociais do cotidiano. Usamos palavras em enunciados desenvolvidos ao longo da história humana e criamos muitos tipos de enunciados verbais e escritos como instrumentos mais elaborados para comunicação e representação de ideias, sendo a escrita uma linguagem mais complexa, por seu modo sofisticado de abstração.

Os significados valorizados nas palavras são constituídos historicamente pelos grupos sociais e estão em constante transformação. Os sentidos pessoais são desenvolvidos na relação dinâmica do sujeito operando com os significados em atividades sociais no meio em que se vive.

O movimento contínuo das vivências sociais humanas engendra os enunciados, e, para Volóchinov (2019), a linguagem concretizada nos enunciados orais compreende todo o contexto extraverbal da situação vivenciada, incluindo os gestos e a avaliação do falante e do ouvinte. Diferentemente, a linguagem escrita não se concretiza em contextos de interação face a face e, por isso, requer a utilização de recursos da língua que façam a necessária contextualização dos enunciados ao leitor e escritor, participantes reais do intercâmbio social, em um movimento que permite que os sujeitos deem a sua valoração aos signos sociais.

> A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e, ao serem isolados dele, perdem praticamente por completo o seu sentido: quem não conhece o seu contexto mais próximo não irá entendê-los. (Volóchinov, 2019, p.121)

Dessa maneira, não se pensa no ensino de sinais linguísticos paralisados em suas formas, mas na dinamicidade da linguagem criada historicamente para atender às necessidades de vida dos sujeitos nos grupos sociais. É necessária uma seleção adequada de enunciados com significados sociais relevantes ao desenvolvimento de sentidos humanizadores dos aprendizes, pois pensa-se o domínio da linguagem no processo de humanização e desenvolvimento do

sujeito; por meio da linguagem, os sujeitos se comunicam entre si e estabelecem relações; ainda pelos enunciados, têm acesso ao patrimônio cultural da humanidade, uma fonte importante no desenvolvimento de sua formação humana.

A atividade psíquica expressa-se com a ajuda de significados, e o enunciado é compreendido em sua constituição de signos valorativos e ideológicos; por isso, as relações comunicativas são permeadas dos significados sociais do grupo e dos sentidos pessoais dos sujeitos. Em Volóchinov (2018), qualquer objeto da natureza pode se tornar um signo quando adquire uma significação que ultrapassa os seus limites como objeto.

Na convivência grupal, em atividades culturais, as gerações mais velhas ensinam as gerações mais novas, e, mesmo em um contexto de desenvolvimento da inteligência artificial, por exemplo, ainda são, sobretudo, as relações das crianças com os adultos, o movimento fundamental de trocas para o desenvolvimento cultural de processos psicológicos superiores da criança.

Fazemos esta menção à inteligência artificial, pois notamos que só o uso da inteligência humana não proporcionou um mundo melhor para todos, na mesma medida em que não foram desenvolvidas relações mais justas e solidárias entre os sujeitos. Porém, um sistema de inteligência artificial capaz de fazer com rapidez o que demoramos anos para aprender será um recurso para a construção de um lugar melhor para viver? Uma assertiva, no momento, é de que a inteligência artificial não substitui os processos volitivos e afetivos dos sujeitos, que são motores para a atividade e a criatividade humanas.

Para chegarmos à realidade atual de desenvolvimento científico, foi necessário o desenvolvimento da linguagem, que permitiu grandes avanços em diferentes áreas do conhecimento. O desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, ou seja, a formação do simbolismo, da abstração de tudo que há por meio de signos linguísticos; assim, os signos linguísticos operam como recursos de expressão da linguagem e constituem os meios artificiais de expressão humana mais desenvolvidos ao longo da história, a ponto de hoje serem processados de modo inteligente por máquinas.

Na teoria histórico-cultural, são investigados os processos de desenvolvimento cultural da criança para a compreensão do psiquismo humano, e, nessa teoria, o processo de desenvolvimento de expressões sígnicas da criança mostra-se em suas atividades no processo de seu desenvolvimento psíquico no emprego de formas variadas de expressão sígnica, incluindo o uso da linguagem escrita.

Prosseguimos, neste capítulo, perpassando questões relativas às representações das crianças consideradas como elaborações sígnicas realizadas na etapa do pré-desenvolvimento da escrita. Representações estas, a saber: o gesto, a linguagem, o desenho, o jogo simbólico.

No processo de representações simbólicas, a criança apoia-se na memória para, por exemplo, ao pensar em um objeto, realizar um desenho sobre ele; e igualmente usa da imaginação ao contar sobre seu desenho e expressar com a fala e gestos a intenção real contida em seu desenho, em sua representação pictográfica. Assim, a criança passa a usar o gesto, o desenho e a linguagem verbal como representações sígnicas, antes do uso da linguagem gráfica e se guiará pelos significados e a criação dos sentidos pessoais em suas formas de expressão.

A aprendizagem da linguagem escrita é pensada em um processo diferente de um ensino mecânico sem a compreensão da função do uso do instrumento escrito, pois consideramos a relação entre a linguagem escrita e seu desenvolvimento histórico, isto é, em seu movimento transformador no desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, volitivas etc. da personalidade humana.

O domínio da linguagem escrita não deve representar uma forma de monitoramento externo mecânico, dado de fora, sem uma análise de determinado momento do desenvolvimento do comportamento da criança em que surge, considerando, ainda, que a aprendizagem da linguagem escrita está vinculada geneticamente a um preparo anterior de funções psíquicas extremamente importantes.

Para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica própria da criança, e, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta numa linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados em um processo de desenvolvimento cultural da humanidade (Vigotsky, 2020).

Assim, o processo de movimento histórico da linguagem escrita é extremamente complexo e se inicia muito antes de a criança entrar numa escola; existe uma pré-história da linguagem escrita que é fundamental para a aprendizagem desta linguagem representada em instrumento gráfico semiótico. Para o levantamento das proposições do desenvolvimento da escrita da criança, a pesquisa na abordagem histórico-cultural estudou os fenômenos de investigação experimental utilizando o método genético-causal para esclarecer questões

ocultas, pois não é possível chegar à profundidade do objeto de pesquisa com uma simples observação.

Em Vygotsky (2000), a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais para a criança, e esta proposição sustenta a mesma história natural do nascimento dos signos, sendo o gesto precisamente o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança. Posteriormente, o signo aparece no jogo simbólico e no desenho da criança. Durante a atividade da criança surge o significado simbólico com a ajuda do gesto representativo e da palavra. Igualmente no desenho a criança primeiramente apoia-se no gesto até o desenho tornar-se um signo independente.

Deste modo, a representação simbólica é uma etapa primária essencial, uma forma peculiar da linguagem que chega diretamente ao domínio da linguagem escrita, ou seja, até o domínio de um simbolismo altamente complexo. Esse processo não pode ser compreendido, portanto, como a apropriação de uma conduta puramente externa, mecânica, dada de fora para a criança.

A escrita, assim, não é exclusivamente um ato psicomotor, pois sua aprendizagem está vinculada a um processo de desenvolvimento de uso de signos (gesto, jogo, desenho), e em determinado momento em que o desenvolvimento do comportamento da escrita surge, ele está geneticamente ligado ao domínio de meios mais elaborados e estruturados da cultura, ou seja, uma conduta de uso do instrumento em sua função de comunicação e expressão de ideias a partir de necessidades surgidas no curso das relações sociais e de trabalho ao longo da história e vida dos sujeitos.

Nesse curso, até o desenvolvimento dos atos de escrita, a criança desenha, e os seus primeiros desenhos são mais garatujas e representam mais gestos que desenhos, no sentido de que representam as partes do objeto desenhado com base em uma impressão. Vygotsky (2000) dá o exemplo da criança que não desenha, mas assinala com lápis e fixa unicamente um gesto indicativo. O segundo momento no desenho forma o nexo genético entre o gesto e a linguagem escrita, o que nos remete aos jogos infantis, pois durante os jogos simbólicos os objetos passam a significar mais facilmente outros, que, neste processo de substituição se convertem em signos; por exemplo, a criança sabe igualmente que é importante a semelhança entre raquete e um objeto que desenha, mas, nessa fase, tem maior importância a sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com ajuda do gesto a representação do movimento possível ao objeto desenhado.

Então, ao mostrar o desenho, faz o gesto representativo do movimento com a raquete. Segundo o autor, a opção simbólica dos jogos infantis, quando uma bola de trapo, ou um pedaço de madeira, por exemplo, se converte em bebê durante o jogo, se explica pelo fato de que permite fazer os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado das crianças pequenas; deste modo, o próprio gesto da criança no jogo atribui a função de signo ao objeto correspondente, e assim, o que confere sentido a toda a atividade simbólica representativa está nos gestos indicadores. Para a criança, um cabo de vassoura se transforma em corcel porque pode ser colocado entre suas pernas, aplicando-se o gesto que pode identificar como um cavalo galopa. (Vygotsky, 2000, p. 187-188).

O processo de internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações nos modos de conduta pelo movimento dialético de apropriação das qualidades humanas no emprego dos meios artificiais que autorregulam a conduta. "Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento" (Vygotsky, 1991, p.20).

Seguramente, para o autor, o conceito de instrumento estendeu-se para o sentido de mediação na interação do sujeito com o meio, não apenas pelo atributo de mediação de coisas materiais, mas no uso dos sistemas abstratos de signos (linguagem verbal, linguagem escrita, o sistema de números), pois estes sistemas criados ao longo de um processo histórico mudaram a forma de vida e o nível de desenvolvimento cultural das sociedades.

Em suma, na evolução histórica da linguagem, os **s**ímbolos gráficos, inicialmente criados como instrumento de registro do oral, possibilitam a evolução do pensamento mais abstrato e complexo pelo uso da linguagem escrita e gráfica. A humanidade avançou de conhecimentos empírico-práticos também aos conhecimentos científico-teóricos. Saberes acumulados possibilitaram a criação do campo de estudo da ciência com suas análises e sistematizações de dados dos objetos pesquisados e a definição de categorias conceituais em suas representações ao simbolizar o objeto concreto-pensado. A elevação do pensamento empírico ao pensamento mais abstrato acontece num processo de ensino-aprendizagem engendrado pelo uso da linguagem escrita-gráfica, instrumento mais complexo para operar com os diferentes conteúdos e desvelar a universalidade do objeto.

A criança vai entender o uso funcional da escrita antes mesmo de escrever convencionalmente e traçará um percurso do uso motor de traços apenas imitando os atos observados de alguém que escreve, mas, no processo de ensino-aprendizagem da linguagem

escrita, refletirá sobre a função dos traços realizados diferentemente de qualquer outro animal, que não pode abstrair a ideia de que certos signos servem para expressar determinados significados.

Luria (2017) estuda, de modo experimental, crianças que ainda não aprenderam a escrever com o objetivo de projetar a pré-história da escrita humana. Na verdade, ele quer descobrir quando a criança passa a usar a escrita em seu aspecto funcional auxiliar, ou seja, como recurso de mediação para relembrar.

A tarefa para as crianças no experimento consistia em relembrar um certo número de sentenças apresentadas a elas. Como eram várias sentenças para memorizar, davam a elas papel e pediam que escrevessem as palavras apresentadas. O dispositivo de escrever em um papel era familiar às crianças no aspecto externo, porém desconheciam a estrutura interna do instrumento e, desnorteadas, diziam que não sabiam escrever. Então lhes explicavam que os adultos escreviam para lembrar de algo e sugeriam inventar alguma forma de registro sobre as sentenças que iriam dizer.

No experimento, o estratagema foi passado pelo adulto quando a criança ainda não dominava a técnica da escrita; o objetivo era observar até que ponto a criança era capaz de manipular o dispositivo e quando as marcas no papel deixariam de ser "brinquedos" e se tornariam instrumentos para recordar a ideia do que foi proposto registrar. Assim, no experimento, conseguiram observar desde a cópia mecânica da criança dos movimentos da mão até o domínio inteligente no uso do instrumento cultural.

Crianças em diferentes idades responderam à complexa tarefa. As crianças de 3, 4 e 5 anos aprendiam a forma externa da escrita, eram capazes de imitar os adultos, mas ainda eram incapazes de encarar a escrita como instrumento ou meio para lembrar e comunicar. Mostraram-se incapazes de notar o papel instrumental da escrita, neste caso para recordar as palavras que precisavam lembrar.

Nesse estágio, a criança se interessa em escrever como o adulto, e o ato de escrever ainda não é um meio para recordar, para representar algum significado e não é usado como um recurso para ajudar a criança a lembrar mais tarde da sentença. Observaram-se casos de crianças pequenas que passaram a anotar antes mesmo de ouvir o que era para registrar. A criança não entendeu a função da escrita, nem seu significado, nem seu mecanismo, e os resultados foram rabiscos indistintos. Luria destaca que, neste estágio, a escrita da criança ainda é dissociada de seu objetivo, sem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. (Luria, 2017, p. 150).

No exemplo, a criança não tentou representar nem o número de itens (cinco lápis) ou a medida do tamanho (mesa grande, mesa pequena), nem ainda a forma do objeto teve qualquer influência nas anotações (Luria, 2017). “O escrever não mantinha qualquer relação com a ideia invocada pela sentença a ser escrita; não era instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo do que tinha de ser escrito.” (Luria, 2017, p. 150-151). O autor chama este primeiro estágio da pré-história da escrita da criança de fase da pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental. Nesta fase, a escrita da criança ainda não desempenha uma função mnemônica.

No mesmo experimento, acompanharam crianças de 5 e 6 anos em mais sessões e puderam obter resultados diferentes; as crianças passaram dos traços indistintos para traços criados como signos auxiliares para recordar as sentenças ouvidas.

> Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica. (Luria, 2017, p. 173).

A criança passa, então, de uma fase pré-instrumental de imitação dos atos motores das mãos, dos movimentos puramente externos observados na ação da escrita do adulto, para a compreensão da função da linguagem escrita como instrumento mnemônico. Ainda as crianças na faixa de 5 e 6 anos demostram usar sinais e imagens para representar ideias; para Luria (2017), a criança, nesta fase, só não desenvolve a escrita por imagens quando já começou a ceder lugar para a escrita convencional simbólica ensinada na escola ou até antes.

Quando percebe o significado funcional da escrita, a criança começa a refletir no conteúdo que deve anotar, e assim, começa a conhecer partes das palavras, as letras e pode passar a usá-las com distinções específicas para registrar conteúdos diferentes. A partir da análise do uso dos signos e suas origens na criança, o autor diz parecer claro o fato de que não é a compreensão da escrita que gera o ato, mas é muito mais o ato da escrita que produz a compreensão.

Para se apropriar da função da linguagem escrita e desenvolver suas técnicas, a criança precisa necessariamente entrar em atividade de escrita. Os adultos vão proporcionar momentos para a criança realizar tentativas de escrita e, nos processos de tentativas de registros de ideias

com a função de recordá-las pelos atos da leitura, ela vai gradualmente entender a finalidade da linguagem escrita, sendo capaz, neste processo, de pensar modos criativos de realizar marcas e desenhos pictográficos e repetir passos da pré-história da escrita da humanidade.

Por meio de sua investigação, Vigotski (2009) mostrou que a escrita, nos traços essenciais de seu desenvolvimento, não repete em nada a história da fala, e que a semelhança entre a fala e a escrita é mais aparência do que essência. Os estudos sobre os processos psicológicos da aprendizagem da escrita confirmam que sua aprendizagem segue o curso de elaboração gráfica de representação simbólica. "A escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento." (Vigotski, 2009, 312).

A criança em certa idade, operando com a linguagem verbal, atinge um modo complexo de abstração em relação ao mundo material e, segundo Vigotski (2009), terá a nova tarefa de abstrair o aspecto sensorial de sua própria fala, e não sendo cópia da palavra, mas a representação da palavra, a linguagem escrita difere da linguagem falada no modo de abstração; assim, a linguagem escrita é pensada e não falada. Ainda outra dificuldade revelada na investigação é de a linguagem escrita geralmente ter o destinatário ausente no momento do ato da escrita.

Com os avanços tecnológicos, hoje podemos escrever para destinatários que podem simultaneamente receber nossas mensagens e estabelecer um diálogo por meio da linguagem escrita. E essas ferramentas têm provocado profundas mudanças nos atos de escrita que passam da evolução histórica no uso mais rudimentar de inscrições nas pedras para usos de telas e teclados como ferramentas para escrevermos.

Mas observamos, no contato com as crianças no processo de apropriação da linguagem escrita, as dificuldades enfrentadas no uso do novo instrumento sígnico, que difere da aprendizagem da linguagem verbal por ser um processo mais espontâneo que se dá no convívio social em comunicação com o outro mais experiente.

A linguagem escrita é como a álgebra em relação à aritmética na matemática; a álgebra representa um plano novo e superior no pensamento, e assim também é a linguagem escrita. A criança precisa passar por um processo de ensino-aprendizagem ativo e reflexivo agindo com o instrumento escrito para abstrair a função simbólica das marcas representando ideias.

> Nossa investigação mostra que aí reside a segunda daquelas dificuldades basilares com que defronta o aluno escolar no processo de apreensão da escrita. É natural que a linguagem sem um som real, que é apenas concebível, que requer uma simbolização dos símbolos

> sonoros, ou melhor, uma simbolização de segunda ordem, deve ser igualmente mais difícil que a linguagem falada; a álgebra é mais difícil do que a aritmética para a criança. A linguagem escrita é a álgebra da escrita. Entretanto, da mesma forma que a apreensão da álgebra não repete o estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reconstrói e projeta para o nível superior o pensamento aritmético anteriormente constituído, de igual maneira a álgebra da escrita ou linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído. (Vigotski, 2009, p. 314).

Sobre o processo de formação humana reside a educação escolar, que tem o papel do ensino no uso da linguagem escrita desde o alfabetizar ao potencializar leitores e escritores, e assim promover o pensamento mais conceitual para a consciência do sujeito histórico-político. Para um contexto de uma sociedade mais justa, formaremos sujeitos pensantes e atuantes na sociedade, e uma formação humana omnilateral requer o pensamento conceitual de compreensão universal e totalizante dos fenômenos e objetos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças lidarão com os objetos de aprendizagem da escrita, da leitura, da matemática, por exemplo; com tais conteúdos, o/a professor/a deve organizar o processo de ensino-aprendizagem e criar junto aos alunos situações de modelagem necessárias às generalizações das propriedades do objeto, mostrar o movimento dialético de desenvolvimento do conceito na interação, na troca entre alunos/as e professor/as e , emergem as necessidades de aprendizagem e se criam (objetivos) motivos para a descoberta dos princípios para a construção das ações nas tarefas de estudo. Todo o movimento de troca acontece nas demais etapas da Atividade de Estudo da análise, síntese, controle e avaliação. Professor/a e aluno/a desenvolvem-se nesse processo.

Desta maneira, a criança tem possibilidades de passar por uma rica exploração de objetos e entrar na fase das brincadeiras de papéis sociais, ou essa experiência não ser tão rica pelas condições culturais, sociais e psicológicas vivenciadas; tudo vai influenciar seu desenvolvimento que é singular, mas em dada condição e momento em que se encontra, a criança pensará sobre as coisas à sua volta e buscará combinações para entender o que está a seu redor, e por isso, ela tentará muito cedo entender a linguagem escrita. O conhecimento produzido é assimilado nas condições reais, materiais da vida, na forma pela qual nos inserimos na atividade da vida. O pensamento tem origem na atividade vital humana.

3.2 Relação significado-sentido nas trocas enunciativas entre sujeitos.

Na relação significado-sentido próprias das trocas enunciativas, discorremos acerca do enunciado em sua totalidade. “O sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu tema.” (Volóchinov, 2018, p.228). Por sua vez, o tema não é definido apenas por formas linguísticas que o constituem, mas também pelos aspectos extraverbais da situação. Assim, importa a concretude do momento histórico, dos aspectos situacionais que tornam o enunciado compreensível. “O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta.” (Volóchinov, 2018, p. 228).

Por outro lado, o enunciado possui também a significação, que é entendida pelo autor como o conjunto daqueles aspectos do enunciado que são repetíveis e idênticos a si mesmos. No exemplo “Que horas são?”, a significação está nas formas linguísticas, entonação interrogativa. Mas o tema (sentido) está ligado à situação histórica concreta, do uso do enunciado inseparável da troca enunciativa, ou seja, na situação real constituída da atividade de comunicação com os elementos extra verbais do momento do uso do enunciado em dado contexto. Assim: “O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição à formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema.” (Volóchinov, 2018, p.229).

A definição do autor de tema e significação no enunciado evidencia a relação ao problema da compreensão, pois toda compreensão é dialógica; deste modo, significado- sentido (compreendido como “tema”, do ponto de vista volochinoviano) apresentam uma relação conjunta no processo de uma compreensão ativa e responsiva. E a significação está inter-relacionada com a avaliação.

> Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudístico destas palavras, mas também uma *avaliação,* pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. (Volóchinov, 2018, p.233).

A comunicação oral ou escrita usa o instrumento vivo, enunciados, por meio de signos (palavras em contexto) e não sinais sem significação. Além dos sentidos da significação dos signos, há toda a ênfase valorativa dos falantes. Nessa avaliação, todo signo é ideológico. No intercâmbio social, compartilhamos os signos em uma cadeia ininterrupta em que um signo explica outro signo.

Um enunciado, além de significar, também avalia, não existindo, portanto, um enunciado sem uma orientação avaliativa dos falantes do grupo social. Entendemos a compreensão do enunciado como um processo ativo e responsivo em sua totalidade relacionado aos interlocutores concretos e os significados e sentidos para a consciência individual possível a partir da vivência coletiva. E dentro das trocas enunciativas, o sentido/tema é formado pelo contexto situacional no emprego do enunciado. Deste modo, as trocas enunciativas são tecidas na dinâmica da vida formada pela consciência coletiva (significados) e pessoal (sentidos) (Volóchinov, 2018).

De outro modo, os significados e sentidos para a formação da consciência individual são abordados por Leontiev (2021) como produto das relações e mediações que surgem no curso da formação e desenvolvimento da sociedade, e, deste modo, a consciência individual não é possível fora da consciência social, isto é, "as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas por meio de suas ligações com as relações sociais nas quais o indivíduo está engajado." (Leontiev, 2021, p. 153). Portanto, a subjetividade (eu) só é possível na coletividade (nós).

A formação da consciência é um processo vivo de atividade mediada pelos significados e os sentidos pessoais. "Ao se comunicar, os significados se tornam patrimônio da consciência dos indivíduos." (Leontiev, 2021, p. 165). O autor discute o significado com uma vida dupla na consciência, distinguindo entre o significado objetivo reconhecido e o significado para o sujeito como "sentido pessoal". "O sentido pessoal cria a parcialidade da consciência humana". (Leontiev, 2021, p. 173). Esses significados e sentidos pessoais regulam a consciência e a autoconsciência na formação da personalidade engendrada nas relações sociais pela atividade objetal dos sujeitos. "A verdadeira base da personalidade é composta pela estrutura especial das atividades integrais do sujeito, que surgem em determinada etapa do desenvolvimento de suas ligações humanas com o mundo." (Leontiev, 2021, p.227 grifos do autor).

Toda atividade caracteriza-se por sua estrutura interna, sendo um processo estimulado e orientado por um motivo, no qual determinada necessidade é objetivada. A criança e adolescente por sua atividade objetal e desenvolvimento dos significados presentes na comunicação com outras pessoas vão criando seus sentidos pessoais como base para o nascimento da consciência sobre si. Em suma, esse movimento consiste na relação dos motivos entre si, alguns são subordinados ou perdem sua função na formação de sentido, outros se elevam, assim a consciência deve refletir o processo de subordinação e ressubordinação dos motivos pessoais. "a formação da personalidade aparece como um processo contínuo, composto

por uma série de estágios que se alteram sequencialmente, cujas peculiaridades qualitativas dependem das condições e circunstâncias concretas.” (Leontiev, 2021, p. 230).

Compreendemos que os “significados” já apontados nesta pesquisa como palavras transformam-se no curso da atividade humana mediada pela comunicação, transformam dialeticamente o pensamento. Leontiev (2021) distingue significado de sentido pessoal, entendendo que os significados são interpretados pelos sujeitos, a partir de suas características, experiências anteriores, singularidades, circunstâncias etc. Os significados levam uma vida dupla:

> Eles são produzidos pela sociedade e têm sua história no desenvolvimento da língua, das formas da consciência social; nelas se expressa o movimento da língua, das formas de consciência social; nela se expressa o movimento da ciência humana e seus meios cognitivos, assim como as expressões ideológicas da sociedade, religiosas, filosóficas e políticas. Em sua existência objetiva, elas estão submetidas a leis sócio-históricas e, ademais, à lógica interna de seu desenvolvimento. (Leontiev, 2021, p. 167).

Assim, toda essa vida multifacetária do significado tem outro movimento, e neste segundo movimento, os significados são individualizados e subjetivados, eles entram em outro sistema de relações, mas de modo algum perdem a sua natureza sócio-histórica e a sua objetividade.

Para o próprio sujeito, o sentido pessoal torna a percepção e a realização por ele de objetivos concretos, domínio de meios e operações de ação, satisfazendo e desenvolvendo suas necessidades, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade. Mesmo que estes motivos não sejam percebidos pelo sujeito, são o resultado de suas inclinações e necessidades tomadas a partir da consciência sobre circunstâncias e aspectos objetivos de sua vida, dando sentido a significados objetivos.

Infelizmente, em nossa realidade vivemos as circunstâncias de um sistema mercadológico de acumulação de capital que permite o acúmulo de riqueza na mão de poucos em detrimento de uma grande parcela da população excluída de direitos básicos à dignidade humana. Os trabalhadores ficam à mercê da exploração da força de seu trabalho, muitas vezes realizando ações compartimentadas, e só as exercem em troca de uma salário para sobrevivência, pois sem alternativas, os trabalhadores ficam submetidos ao processo de acumulação por mais valia.

Em consequência, as relações de exploração dentro da lógica do capital usam ideologias que formam as consciências para atitudes, valores e hábitos de individualismo, de competitividade, consumismo, violência, preconceitos; enfim, uma grande degradação da

dignidade humana para grande parcela das pessoas - são realidades desumanizantes. Nas relações de trabalho do capitalismo há a exploração do trabalho e configuração de compartimentação que molda outros sentidos à atividade de trabalho como unidade vital humana.

> O fato do sentido e as significações serem estranhas umas às outras é dissimulado ao homem na sua consciência. não existe para a sua introspecção. Revela-se-lhe todavia, mas sob a forma de processo de luta interior aquilo a que se chama correntemente as contradições da consciência, ou melhor, os problemas de consciência. São eles os processos de tomada de consciência do sentido da realidade, os processos de estabelecimento do sentido pessoal nas significações. Leontiev, 2004, p. 136).

Os sentidos pessoais engendram a autoconsciência dos sujeitos ao interpretarem os significados alienantes da lógica capitalista com seus meios excludentes de exploração da força de trabalho e a ideologia dominante e a percepção da realidade. Diferente da lógica formal que nega os processos de unidades e contradições existentes nas relações sociais, analisamos o nosso objeto em suas determinações e multideterminações relativas às imbricações na formação da personalidade dos sujeitos.

3.2.1 Enunciado como unidade da linguagem escrita: por quê?

Na teoria histórico-cultural, os fundamentos para a apropriação da linguagem escrita compreendem um sistema de relações no processo de aprendizagem da criança de meios de representação simbólica, como os gestos, o jogo protagonizado, a linguagem verbal, o desenho. Nesses pressupostos para a apropriação da linguagem escrita, há um contínuo movimento de atividades desenvolvidas pela criança, mediante oportunidades nas relações com o outro mais experiente em atividade com objetos, materiais e instrumentos culturais que dão significado e sentido às ações humanas.

Assim, a apropriação da escrita não envolve relações apenas do campo cognitivo de aprendizagem de uma habilidade e conhecimento; ao contrário, é uma apropriação totalizante de aprendizagens para o desenvolvimento de capacidades humanas para o uso do instrumento cultural simbólico e complexo, que engendra atividades dos sujeitos para compreensão e expressão de significados gráficos em uma linguagem gráfica para atuação no mundo.

Historicamente, pela necessidade de comunicação e expressão humana, os signos representados por palavras evoluem para enunciados; deste modo, são os enunciados a

unidade da linguagem escrita e não a palavra (signo) como uma esfera isolada da vida. Deste modo, o enunciado é produto da atividade humana, atividade nunca isolada, mas coletiva, pois, para aprendermos e nos desenvolvermos como pessoa humana, carecemos do outro, uma vez que ninguém se torna humano sem a experiência do outro. Quando falamos, por exemplo, já internalizamos outras falas e nos apropriamos de seu conteúdo, atribuindo novos sentidos à fala do outro; logo, é nas trocas sociais pela linguagem que aprendemos, e, de tal modo, as crianças precisam dos mais experientes para avançar em suas capacidades superiores num processo de assimilação e reelaboração do conhecimento adquirido ativamente.

> Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2011, p. 294).

Os enunciados existem considerando-se o que veio antes deles e o que virá depois deles, pois são como eco dos enunciados de outros, sendo que a própria ideia de enunciado surge da interação com os outros. O enunciado, para Bakhtin, configura-se na alternância dos sujeitos do discurso, reflete imediatamente a realidade, suscita resposta. “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p.57). Se o enunciado “nosso” é resultado dos “enunciados de outros”, deduz-se daí a importância das trocas dialógicas para compreensão do contexto pelos falantes: “Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]” (Bakhtin, 2016, p. 41). Mas, de que modo dominamos os gêneros do enunciado? Ou como os enunciados se manifestam?

O enunciado manifestado no intercâmbio verbal em signos sociais compreende gestos, fala, contexto, avaliação, entonação, que são signos ideológicos em movimento, e, como unidades dos enunciados concretos, são fundamentais para a compreensão da totalidade do enunciado em sua existência concreta. Torna-se basilar lidar com os enunciados tanto orais como escritos na escola e além dos muros institucionais. Os enunciados no contexto oral são do cotidiano e ocorrem no intercâmbio dos grupos sociais e, para tanto, usam-se signos (palavras) a partir de um coletivo de vivência. Diante da dinamicidade dos enunciados, perguntamo-nos: quais são as implicações para o ensino- aprendizagem da linguagem oral e

escrita na escola e quais os impactos nos sujeitos ao compreender os signos sociais, instrumentos da linguagem em movimento?

> O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico, e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sígnica.* (Volóchinov, 2018, p. 93, grifos do autor)

Para Volóchinov (2018), qualquer objeto da natureza pode se tornar um signo quando adquire uma significação que ultrapassa os seus limites como objeto. A comunicação oral ou escrita usa o instrumento vivo, os enunciados, os quais usam signos (palavras em contexto) e não sinais sem significação. Além dos sentidos/ da significação dos signos, há toda a carga valorativa dos falantes. Nessa avaliação, todo signo é ideológico. No intercâmbio social, compartilhamos os signos em uma cadeia ininterrupta em que um signo explica outro signo. O autor defende a existência material na constituição da linguagem e da consciência formada nos signos ideológicos, considerando os enunciados em seu papel mutável e transformador. Por um lado,

> [...] a existência material influencia na constituição da linguagem e, por outro, a consciência age sobre a existência material, isto é, a consciência humana, ao formar-se nos signos ideológicos, é capaz de exercer uma influência transformadora sobre a base econômica, principal elemento da existência material na visão marxista. (Grillo, 2018, p. 60).

A relação entre existência e consciência e entre pensamento e linguagem dá os encadeamentos à compreensão do processo de ensino-aprendizagem, pois a personalidade humana desenvolve-se em condições concretas e objetivas de aprendizagem que incluem o uso da linguagem em determinado grupo social. Em Volóchinov (2018), a objetivação da consciência não se dá apenas por meio de signos verbais, mas há o papel ativo do pensamento humano na constituição das linguagens verbais e não verbais (música, pintura, gestos, etc.); é a atividade do sujeito intermediada pelos diversos sistemas sígnicos que define a consciência humana.

A criança tem necessidade de falar para ser mais bem compreendida e aprende a língua de seu convívio, não aprende sinais, mas signos ou palavras que representam coisas, sentimentos, pessoas, lugares etc. e que, por serem criados pelos sujeitos em interação,

encarnam o contexto social e histórico, sendo, portanto, signos ideológicos. Esses signos (palavras), por carregarem a carga histórica, social e cultural de cada grupo humano, não são neutros, ou imutáveis; além disso, os signos, surgidos a partir de necessidades de um determinado grupo, são meios fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Além disso, a palavra (signo) vai sempre refletir uma classe de objetos como uma generalização, um ato verbal extraordinário do pensamento.

> A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. (Vigotski, 2009, p. 9)

Na concepção da Filosofia da linguagem, a linguagem (palavra) é considerada como propulsora de transformação por sua carga ideológica. A palavra permite a compreensão do outro e de si mesmo, e é o grupo social que engendra, direciona o processo de construção das representações materializadas na palavra, ou seja, os sentidos ou significados dos enunciados são construídos nas relações sociais.

O enunciado vivo, encarnado em sua totalidade de vozes dos grupos sociais, vozes historicamente representadas em diversos gêneros, é compreendido em sua capacidade material de transformação social.

O enunciado é uma totalidade repleta de outros enunciados, uma vez que são várias vozes em um enunciado e não apenas a voz de quem enuncia. Um dos princípios fundamentais para compreensão de um enunciado, seja o enunciado oral ou escrito, é a compreensão do "dito" e não "dito" em um grupo social, direcionado para a satisfação de uma necessidade de vivência em uma realidade concreta e cotidiana. O dito une-se ao não dito, ou seja, os elementos extra verbais das várias vozes sociais presentes nos enunciados de cada um.

O enunciado concreto remete a um processo que se dá na interação social entre os participantes das trocas verbais; do mesmo modo, é o contexto vivo da comunidade que gera a forma e o significado do enunciado, que usa da avaliação social e histórica dos interlocutores para a sua concretização. Do ponto de vista de Vigotski (2009, p. 11), "[...] A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão". Sendo assim, o enunciado não se realiza apenas por um sujeito, carece de pelo menos dois, e que estejam em uma dada interação social; portanto, o enunciado deve ser compreendido como uma totalidade

no fluxo da comunicação, uma unidade tanto da linguagem oral, como da linguagem escrita, a qual não tem início ou fim, em um processo ininterrupto da vida.

3.3 Os gêneros do enunciado

Os gêneros existem para a comunicação nos diversos campos da atividade humana. Para Bakhtin (2016), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos. De todo modo, há uma diversidade de gêneros do enunciado como há uma variedade de tipos de atividade humana e de comunicação. No entanto, nos enunciados, há três elementos em comum: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que estão interligados no conjunto do enunciado e são determinados pela especificidade de um campo da comunicação.

A diferença essencial entre os gêneros primários (são considerados simples porque se formam nas condições da comunicação direta) e os secundários são os gêneros complexos que surgem nas condições de um convívio cultural mais desenvolvido e organizado, no caso, principalmente o gênero escrito (ficcional, científico, publicístico, sociopolítico, etc.).

Os gêneros primários, quando incorporados nos gêneros secundários, se transformam; por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta ao compor um romance vão manter a sua realidade de significado apenas no plano do romance como acontecimento artístico literário e não da vida cotidiana.

Determinadas esferas da atividade humana e da comunicação engendram os estilos de gêneros.

> Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (Bakhtin, 2016, p. 18).

Logo, ao tratarmos dos gêneros dos enunciados, relembramos do diálogo real em uma forma mais simples e clássica de comunicação discursiva, mas, por outro lado, em outros campos de comunicação mais complexa existem os diferentes gêneros científicos e artísticos; contudo, mesmo com toda a diferença em relação à comunicação mais simples, esses enunciados escritos são unidades da comunicação discursiva concreta delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, e neste tipo de enunciado escrito, o autor revela a sua individualidade estilística, visão de mundo e as ideias subjacentes de sua obra. (Bakhtin, 2003).

> Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que separam de outras obras a elas vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor etc. (BAHKTIN, 2003, p.279).

A obra, constituída de ideias de um autor, é a réplica de um diálogo, e espera ativamente a resposta do "outro" de sua compreensão responsiva, espera saber da influência da obra para seus leitores em relação às opiniões, respostas críticas, considerações ao enunciado lido, por exemplo. "A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais ela responde e com aquelas que lhe respondem." (Bahktin, 2003, p. 279). O autor caracteriza a inteireza do enunciado pela possibilidade de resposta ou de compreensão responsiva em três momentos interligados ao todo orgânico do enunciado.

Deste modo, o enunciado não se realiza apenas por um indivíduo, necessita de pelo menos dois sujeitos, e que estes estejam em uma dada coletividade social, sendo o enunciado uma totalidade no fluxo da comunicação discursiva, a qual não tem início ou fim, em um processo ininterrupto da vida. Portanto, pensar as questões que dizem respeito à escrita é pensar na questão das necessidades humanas, dos enunciados elaborados historicamente como fruto do trabalho humano em inter-relação com o outro nas mais diversas atividades sociais.

Na concepção da filosofia da linguagem, o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real determinada pela alternância dos sujeitos da fala, sendo essa alternância dos sujeitos nas trocas enunciativas a responsável em criar limites precisos do enunciado em diversos campos da atividade humana; portanto, o enunciado molda-se às necessidades de linguagem em diferentes condições e situações de comunicação.

O gênero do enunciado considerado mais simples é o diálogo real entre dois interlocutores que gera enunciados alternados denominados de réplicas. "Cada réplica, por mais breve que seja e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual pode se assumir uma posição responsiva. (Bakhtin, 2003, p.275).

> Essa representação caracteriza os gêneros retóricos (*lato sensu*, incluindo algumas modalidades de popularizações científicas), contudo todos os outros gêneros secundários (artísticos e científicos) se valem de diferentes formas de introdução, na construção do enunciado, dos gêneros de discurso primários e relações entre eles (note-se que aqui eles sofrem transformações de diferentes graus, uma vez que não há

> uma alternância real de sujeitos do discurso). É essa a natureza dos gêneros secundários. Entretanto, em todas essas manifestações, as relações entre gêneros primários reproduzidos, ainda que eles estejam em um âmbito de enunciado, não se prestam a gramaticalização e conservam a sua natureza especifica essencialmente distinta da [natureza] das relações entre as palavras e orações (e outras unidades da língua – grupos de palavras etc.) dentro do enunciado. (Bahktin, 2003, p.276).

Para o autor, as réplicas são interligadas nas relações estabelecidas de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância etc. Essas relações são impossíveis entre unidades da língua como palavras e orações no sentido da gramaticalização; de outro modo, as relações enunciativas responsivas da comunicação só são possíveis em relação ao outro, a quem dirijo a fala.

Nos gêneros secundários do âmbito da escrita, particularmente nos retóricos, parece que quem escreve responde a si mesmo; entretanto, essa escrita é a representação convencional de comunicação dos gêneros primários. Os enunciados e seus tipos revelam a história da sociedade e da linguagem. Bakhtin (2016) diz que, na linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos), mas também os primários (tipos de diálogo oral – íntimo, de círculo social, familiar, filosófico etc.). Nisso o escritor/falante sente ou imagina o seu destinatário nos gêneros secundários E o ouvinte/leitor é o parceiro interlocutor.

> cada corrente literária e estilo ficcional, cada gênero literário no âmbito de uma época e cada corrente têm como característica suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão de seu leitor, ouvinte, público, povo.” (Bakhtin, 2016, p. 67).

Por outro lado, a maioria dos gêneros literários abrange os gêneros complexos e os simples (réplicas, relatos cotidianos, cartas, protocolos etc.). De todo modo, todos os gêneros do enunciado nascidos do fluxo real da vida carecem de qualquer relação com o enunciado do outro. “O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.”* (Bakhtin, 2016, p. 76 grifos do autor). Para o autor, um texto é um enunciado quando desenvolvido a partir do encontro de dois sujeitos, de dois autores, porque o que importa são as relações dialógicas (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação.

O desenvolvimento da linguagem escrita por meio de enunciados em seus gêneros permitiu a expansão do pensamento abstrato com a sistematização do conhecimento e com o processo criativo e de reelaboração contínua dos gêneros enunciativos.

A capacidade criativa passa das representações já presentes, por exemplo, nas odes, poemas líricos, teatro, *como narrativas* de modalidade oral, para representações com símbolos gráficos, o que permitiu o avanço da arte literária, a divulgação e perpetuação de narrativas permeadas de conhecimento, imaginário e historicidade da época. “Na literatura, é especialmente o papel das avaliações subentendidas.” (Volóchinov, 2019, p. 131), porque os enunciados são compostos das partes verbais e extraverbais.

Se constatamos que os gêneros do enunciado surgem de necessidades dos diferentes campos da atividade humana, e são, portanto, engendrados na comunicação viva das relações sociais, e se seguimos o princípio de enunciado como unidade da comunicação, levantamos a questão de como essas máximas podem refletir o desenvolvimento do trabalho de gêneros dos enunciados na escola, sabendo que essa é uma questão para pensar o trabalho com a linguagem escrita seguindo os princípios levantados. Deste modo, como desenvolvemos o processo de ensino-aprendizagem que faça sentido aos aprendizes?

Por certo, os princípios abordados das teorias direcionam práticas pedagógicas no desenvolvimento das capacidades de compreensão com domínio da linguagem escrita e, para tanto, entendemos que o enunciado concreto defendido na corrente da filosofia da linguagem se delineia como o instrumento propício a ser usado nas práticas em sala de aula.

Para Miller (2017), a escola, ao ensinar a língua materna com seus gêneros, tem como uma de suas tarefas disponibilizar ao aluno os meios adequados para dominar essa linguagem. Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita deve basear-se na compreensão de textos (enunciados) em seus gêneros; portanto, o ler e escrever deve ser ensinado como uma atividade cultural, e os enunciados escritos em seus gêneros são usados para a criança apropriar-se da cultura humana antes mesmo de que ela faça a leitura convencional da linguagem escrita.

Indubitavelmente, a formação humana está envolvida no contato com a comunicação por diálogos reais contidos nos gêneros, e, no processo de ensino-aprendizagem, o uso dos diferentes gêneros dos enunciados (primários e secundários) é fundamental, para o/a educador/a, conhecer a função de textos/enunciados dos gêneros literários ao trabalhar com imaginário e suscitar as emoções e afetações por serem da esfera da arte, e a arte, da esfera da vida e uma necessidade humana.

Geralmente, as crianças conhecem o conteúdo dos enunciados escritos pela voz de um leitor experiente, até poderem realizar com integralidade a atividade de leitura. O/A professor/a, ao escolher os textos/enunciados para o trabalho com a leitura e escrita, dá o modelo de gêneros

para as crianças. A literatura na escola, como porta de entrada da leitura e da escrita, trabalha com as histórias, contos, fábulas, poemas, lendas, músicas, parlendas etc., como produtos do campo da arte essenciais no espaço da educação infantil e ensino fundamental e tem o potencial da interdisciplinaridade nas diferentes áreas da arte e de outros campos do conhecimento.

Arena (2016) aborda a temática de obras literárias clássicas e sua transposição e aponta os impactos da leitura para crianças do recurso de imagens que podem ajudar o leitor na criação de sentidos para a compreensão. A autora enfatiza que os aspectos cultural, social e histórico constituem o percurso do leitor na experimentação de um livro ilustrado ou de um em quadrinhos, por exemplo. Em sua pesquisa, a autora verificou nas palavras ditas de uma criança, as inquietações que ela vivenciou ao ler o texto e interpretar as imagens. "As sensações vividas pela literatura possibilitam experiências sensíveis, as quais jamais poderiam ser vivenciadas sem que com ela o leitor estabelecesse diálogos múltiplos". (Arena, 2016, p.53).

Para a formação ontológica do ser humano, a dimensão da arte é fundamental para uma personalidade integralizada. Vigotski (1999) identifica a arte como reação estética de descarga de energia nervosa (catarse), que constitui a essência de todo sentimento. Para ele, as obras de arte são criadas com signos para gerar emoções estéticas. O autor entendeu a emoção como função psicológica superior ligada a outras funções psicológicas como a imaginação, função fundamental no processo de generalização, e a arte (composta de signos para objetivação de sentimentos) é provocadora de novas generalizações no sujeito, que geram, em consequência, uma nova organização psicológica; assim, a arte permite socializar sentimentos e, ao mesmo tempo, subjetivar as reações emocionais, os sentimentos pessoais envolvidos na criação.

Na formação mais integral, são valorizadas as dimensões de aspectos afetivos, cognitivos, físico motor, social, importantes à integralidade dos sujeitos por sermos seres de interconexões psíquicas; portanto, podemos ser seres mais integrais, quando dispomos de diferentes áreas do conhecimento para o nosso desenvolvimento, porque a dimensão ampla de formação humana envolve necessariamente as emoções e afetações como motores das atividades volitivas.

Se há a multiplicidade de modos de expressão da criança, é preciso ter acesso e condições de explorar um material rico da cultura no desenvolvimento de suas capacidades superiores de generalização com atividades de jogos simbólicos, do desenho, da música, da expressão corporal e cênica, da linguagem verbal e escrita etc.; assim, é evidente a importância de a criança ter contato com os instrumentos elaborados da cultura, no caso, os gêneros literários, e realizar explorações diversas. O conteúdo literário vai ao encontro de necessidades

cognitivas e afetivas as quais operam com a realidade e o imaginário, e assim, esse ser social em formação terá mais possibilidades de criar sentidos múltiplos e ricos no processo da formação de sua consciência e autoconsciência que ocorre na trama e drama de sua existência.

No próximo capítulo, articularemos os princípios abordados até o momento sobre o nosso objeto em análise, "a linguagem escrita", em relação ao nosso objetivo de compreender os princípios nas teorias pesquisadas que norteiam o processo ensino-aprendizagem para a atividade de leitura e escrita na escola. A atividade de estudo, que veremos adiante, também é realizada a partir de motivações do escolar, e a motivação para o estudo dos conceitos científicos é articulada aos interesses e sentimentos do sujeito.

Marino Filho (2021) critica a posição pedagógica que reduz o/a estudante a sua condição cognitiva, excluindo do processo educativo as contradições inerentes às práticas sociais envolvendo seres integrais com suas personalidades, pois, para o autor, é preciso compreender o estudante como unidade afetivo/emocional-cognitiva. "Somente compreendendo que o indivíduo se forma inteiramente na atividade que realiza poderemos reconhecer o valor do desenvolvimento como objetivo da atividade de estudo". (Marino Filho, 2021, p. 676).

Trazemos a concepção de ensino de Freinet (2004) por sua proposta pedagógica ao valorizar a essência da motivação. "O principal é encontrar esse ardor, essa vida, esse furor de querer, que é bem próprio da natureza do nosso ser". (FREINET, 2004, p. 90). Em sua experiência pedagógica, ele trabalhou com propostas para aproximar os conteúdos (conceitos) escolares das práticas da vida, entendendo a dimensão omnilateral de formação humana. Criticou a escolástica da escola tradicional e realizou práticas diferenciadas em seu tempo, pensando uma nova escola com princípios para formar a criança, o sujeito, para além de uma aprendizagem utilitária, a formação da personalidade.

Primordialmente, o princípio da cooperação foi elevado ao máximo pelo autor, que entendeu a organização da escola a partir do viés da cooperação para dignidade de todos/as, sendo contra a escola do autoritarismo e individualismo pela alienação e domesticação da classe trabalhadora. Reconhecia também a limitação da escola feita para a classe operária, que não atendia à formação plena de seres criativos e pensantes. Trataremos, no próximo capítulo, do princípio da cooperação articulado aos demais princípios estudados para o desenvolvimento humano integral.

CAPÍTULO 4-PRINCÍPIOS TEÓRICOS-PRÁTICOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.

Neste capítulo, iremos destacar as interligações entre os princípios das categorias estudadas para a constituição da práxis[21] tão necessária ao processo de ensino-aprendizagem na escola. Para isso, apontaremos propostas de atividades de leitura e de escrita condizentes com a concepção de linguagem escrita como instrumento complexo do pensamento.

Inter-relacionamos, aqui, o conceito de enunciado concreto aos demais conceitos abordados, o engendramento da função simbólica com o desenvolvimento de demais funções psíquicas superiores, destacando o papel crucial da função simbólica para as atividades de generalização na compreensão e uso de enunciados.

Vimos nos tópicos anteriores como se desenvolvem a função simbólica e o significado dos conceitos para a criança, a partir dos princípios da THC e da TA, mas ainda nos questionamos: qual a interpenetração do conceito de enunciado com os princípios abordados por essas teorias? É o que faremos neste capítulo, em que discutiremos as interligações entre as categorias de conceitos usados pelas diferentes teorias adotadas em nosso trabalho acerca de propostas pedagógicas consideradas por nós mais apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

A criança, ao realizar atividades e ao se relacionar com os objetos e pessoas do seu meio, vai usar a função simbólica e aprenderá o emprego de signos linguísticos; a linguagem simbólica para a criança será desde o início um meio de estabelecer relações de sentido para a compreensão do mundo. Os diálogos da criança, sua fala estabelecida em interações com o outro e consigo mesma (fala para si) permite a representação subjetiva/ideal do mundo objetivo/material pelo uso do signo (palavra) e nisso a formação de sua consciência (reflexo subjetivo da realidade objetiva). Esse processo é compreendido desde o início como imbricado ao emprego do enunciado considerado uma unidade da comunicação (da linguagem).

Os enunciados produzidos no processo de trocas diretas (enunciados verbais) e das trocas indiretas (enunciados escritos) possibilitam à criança o desenvolvimento de capacidades superiores importantes para operar no meio repleto de signos e símbolos em que está inserida.

[21] Na concepção materialista-histórico-dialética, teoria e prática estão em um uma relação de unidade, não podem exercer uma relação dicotômica, apesar das particularidades de cada uma. A práxis é teórico-prática, em um movimento de ação e reflexão - reflexão e ação, para a transformação da realidade. (MATA da Liene Keite de Lira, 2024).

De todo modo, o processo de compreensão de enunciados implica a capacidade da criança em operar com sistemas de significação do grupo social de convívio. O uso da linguagem verbal e escrita da criança é determinado por sua prática social em contato com a cultura humana em atividades que empregam as linguagens criadas; aliás, a linguagem sígnica é a que provocará as transformações no pensamento da criança com o desenvolvimento do significado da palavra (conceito).

A formação da consciência humana é determinada pela capacidade de operar com palavras em um contexto social, e essa capacidade de operar com palavras é necessária igualmente para o desenvolvimento de demais funções psíquicas superiores como a memória voluntária, atenção voluntária, imaginação criativa, processos de abstração etc.

Com efeito, o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança revela-se no uso de signos ao esforçar-se para agir e compreender o mundo dos adultos. Atuando com símbolos e signos, a criança busca sentido nas relações estabelecidas com outras pessoas e no meio em que atua.

Os enunciados – para a Filosofia da linguagem e seus pressupostos materialistas dialéticos - são a unidade da comunicação (linguagem verbal e linguagem escrita) por serem o instrumento para as trocas dialógicas por vias diretas (interlocutores próximos) e indiretas (interlocutores distantes), para as práticas sociais dos sujeitos. Esses instrumentos do pensamento permitem uma relação de diálogo em uma atitude responsiva, porque encarnam dialeticamente os sentidos da situação vivenciada.

Notamos que a criança, pouco a pouco, pela função simbólica desenvolvida em sua atividade em dada cultura, não emprega gestos, palavras, ou sentenças aleatórias, visto que começa a usar um sistema simbólico mais simples de gestos e palavras isoladas inicialmente, mas sempre em relação a um interlocutor próximo, de tal modo que usa, mesmo que de modo embrionário, um enunciado, uma vez que, para existir, o enunciado segue o princípio geral do estabelecimento de uma relação de troca, ou seja, de comunicação entre duas pessoas ou mais, e, deste modo, o enunciado é usado pela criança como uma unidade da linguagem (da comunicação) . (Bakhtin, 2003).

Cada gesto, balbucio e primeiras palavras expressivas de tentativa de comunicação carregam a carga valorativa dos sentimentos que são criados na criança em relação às pessoas e experiências vivenciadas. Como está rodeada de significados prontos presentes nas linguagens que representam o mundo material e imaterial, a criança segue, portanto, o princípio de desenvolvimento ontológico do ser social, que necessita dos instrumentos de mediação para

a função simbólica, os quais desenvolverão o pensamento abstrato capaz de dar sentido às relações estabelecidas entre as pessoas no meio cultural em que vive. Sobretudo, o enunciado segue o princípio de que toda fala tem um caráter responsivo.

A argumentação de que a criança, já em tenra idade, usa pseudoenunciados, é em virtude de que ela não se relaciona com os objetos da cultura de modo isolado; pelo contrário, a criança desde bebê age em grande parte com a cooperação do adulto, é envolvida em um contexto de significados presentes nas palavras e inicia um processo de criação de sentidos. Ao começar a compreender o uso funcional da linguagem, a criança passará a usá-la intencionalmente para receber uma dada resposta, ou seja, começará a usar a comunicação em uma atitude responsiva; portanto, não são só gestos, entonações, palavras(signos), mas um conjunto de signos verbais, não verbais e contextuais que criam o enunciado na interação social.

> Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só o sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (Bakhtin, p. 272, 2003).

Em conformidade com o princípio responsivo do enunciado, notamos um ímpeto em busca de respostas das crianças imersas na comunicação alheia. As crianças desenvolvem interações entre o meio e os objetos, ferramentas e instrumentos em trocas sociais impregnadas da comunicação dos falantes próximos, e suas primeiras tentativas de comunicação empregam mais gestos, tons valorativos e algumas palavras isoladas; porém, estas tentativas de comunicação, que não são tão compreensíveis, já esperam respostas aos seus anseios e necessidades e, quanto mais realizam trocas verbais atenciosas com os educadores/cuidadores próximos mais poderão em seu desenvolvimento psíquico generalizar significados das palavras/conceitos de enunciados em suas atividades.

Compreendemos até o momento, pensando a práxis pedagógica, o papel do/a professor/a ao organizar espaço, instrumentos, conteúdos, materiais etc., para a criança entrar em atividade, e a necessidade de o adulto educador compreender os princípios do desenvolvimento humano como: a formação do ser humano integral histórico-social; o desenvolvimento das atividades dos sujeitos e suas condições objetivas de vida no processo de formação de sua personalidade; as relações sociais , atividades mediadas por enunciados, objetos, ferramentas e instrumentos criados historicamente, usados e recriados no processo de relações humanas; a apropriação e objetivação das qualidades humanas em um processo de

cooperação em atividades nas práticas sociais e trocas verbais; os gêneros dos enunciados usados na comunicação em relações sociais como instrumentos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Relacionamos o princípio para a aprendizagem da criança que acontece por vias externas (condições objetivas de vida) à linguagem e os modos de operar com os objetos e instrumentos do mundo existente, a partir do princípio da necessidade de imersão na cultura humana para a formação integral, ou seja, o princípio de interiorização do mundo externo compreendido no curso do desenvolvimento da criança com seus saltos, digressões, transformações, evoluções e revoluções de sua psique.

Há um movimento de transições dialéticas no desenvolvimento de novas qualidades/capacidades na formação da personalidade da criança. Os processos de desenvolvimento psíquico da criança são explicáveis na lógica dialética e não se explicam na lógica formal; por exemplo, na categoria de identidade, *A* só pode ser *A;* assim, *A* nunca pode ser *A e B* ao mesmo tempo. Na lógica materialista histórico-dialética, a atividade externa-objetiva é, ao mesmo tempo, movimento de apropriação-internalização, em um processo que pode ser representado por um *continuum*. A criança apresenta em sua formação a interiorização dos modos e linguagens dos adultos, mas os processos de internalização são para toda a vida.

Com base nesses princípios do desenvolvimento humano, formulamos quatro princípios que podem ser pensados como base para a organização do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita – leitura e produção de enunciados.

4.1 Princípio do enunciado como unidade da linguagem na atividade de compreensão leitora.

Com a a*tividade* humana (prático-teórica), criam-se ferramentas, objetos, instrumentos dos mais simples aos mais complexos e desenvolvem-se modos de organização social, produzindo, ao longo da história, a riqueza cultural dos povos com seus bens materiais e imateriais. Graças à espécie *homo,* por sua natureza de vida organizada em grupos, surgem as necessidades coletivas de atividades práticas engendradas nas relações sociais.

A humanidade desenvolve gradualmente capacidades para a criação de instrumentos para facilitar o processo de produção de sua existência, ocorrendo, então, a própria transformação da natureza *homo*, o ser humano integral no sentido ontológico - homo *sapiens*,

faber, *ludens*[22] ..., capaz de aperfeiçoar o conhecimento no uso da linguagem sígnica em um processo gerador de mudanças qualitativas em sua psique. Forjada por um processo de mediação sígnica, a cultura humana desenvolve-se em sua forma de generalização a partir do aprimoramento na capacidade de uso de instrumentos; primeiro, os objetos/instrumentos tomados da natureza, e posteriormente, em um processo histórico os bens naturais tomados da natureza transformados pela ação das mãos e do intelecto humano.

Na criação e uso dos meios artificiais, mudam-se as relações sociais; concomitantemente, o uso de signos na comunicação em enunciados como unidade da linguagem permite a permanência e enriquecimento do conhecimento humano na criação da linguagem gráfica pela atividade de leitura. Pela criação da escrita, ao longo da história humana, há o grande avanço na capacidade da memória voluntária, como uma função psíquica que opera segundo o princípio de um sistema interfuncional; assim, a memória, mediada por signos em sua inter-relação com a imaginação criativa, é fundamental no desenvolvimento das capacidades de generalização humana.

Em outras palavras, a humanidade pode avançar em sua capacidade de generalização pela criação de signos, meios artificiais para as suas atividades práticas, as quais engendraram gêneros do enunciado de utilidade nos diferentes campos do conhecimento: artístico, científico, publicitário etc.

A criança, em seu processo de desenvolvimento, passa de uma relação imediata com os objetos para uma relação mediada por signos/palavras, que a levam a uma compreensão progressiva do uso funcional e do significado das palavras. Essa compreensão só é possível no processo de apropriação da linguagem usada na comunicação, pois a criança está, desde o nascimento, tendo contato com os significados prontos da cultura humana nas trocas verbais, e assim, ela busca criar sentidos num processo de realização de conexões mentais.

As conexões são mediadas por instrumentos artificiais para as articulações de sentidos possíveis na espécie *homo*. Em um contexto social com as condições de vida para o seu avanço cultural, a criança compreenderá a função dos instrumentos humanos e avançará em sua forma de generalização, no processo de formação de sua personalidade.

Os animais como os primatas, por exemplo, usam ferramentas externas para alcançar um alimento, mas não podem avaliar o objeto como ferramenta para atingir o objetivo e mantê-lo para essa função; assim, não relacionam o objeto a uma função de ferramenta para a sua ação.

[22] Ser humano integral é o ser do saber, do fazer, do lúdico, o ser uno em suas dimensões cognitivas, afetivas, físicas, emocionais etc.

Mesmo que a comunicação, apesar de não se restringir à espécie humana e ocorrer entre outras espécies, apresente-se só de modo primitivo, “sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas” (Vigotski, 2000, p. 11).

A criança, diferentemente dos primatas, no curso de seu desenvolvimento com as condições apropriadas, entenderá a função dos instrumentos usados, e isso é fundamental como uma conexão de compreensão de sua ação em relação aos meios usados, e não meramente fará procedimentos mecânicos, mas essa compreensão do uso funcional só se torna possível com o processo de ensino-aprendizagem nas atividades em cooperação com os adultos e com as demais crianças.

Para aprender os enunciados e entender a função da escrita, os sujeitos aprendizes precisam exercer a atividade na prática social no uso de gêneros criados para determinadas necessidades de comunicação, expressão, registro e pesquisa. De todo modo, são as atividades socioculturais (no uso de instrumentos e linguagens) a base para o engendramento do processo de formação da psique humana, da consciência e personalidade no movimento dialético de apropriação e objetivação da cultura. É necessária a atividade na prática social da criança no uso do instrumento (enunciado) para sua aprendizagem mais aprofundada de conceitos e significados nas diferentes áreas do conhecimento.

A linguagem escrita, em relação à linguagem falada, segue o princípio de interiorização do signo gráfico, ou seja, um símbolo de segunda ordem se converte em um símbolo de primeira ordem; a linguagem escrita e a oralização perdem a relação inicial e a escrita passa a ser compreendida diretamente pelo que está simbolizado. Em um processo singular das conexões mentais em relação à linguagem gráfica, o símbolo visual libera-se cada vez mais do símbolo verbal (Vygotski, 2000). Neste processo há uma relação de compreensão do signo gráfico pelos sentidos pessoais do leitor: conhecimentos, sentimentos, motivações, emoções etc.

Vimos que a leitura silenciosa, como a linguagem verbal, se interioriza, uma vez que a linguagem escrita, em uma determinada etapa do desenvolvimento, se converte em processo interior. Por esse motivo, o processo para a compreensão consiste em estabelecer relações, destacar o importante, passar dos elementos isolados para o sentido do todo. A complexa pré-história da escrita da criança para alcançar o seu desenvolvimento definitivo e os saltos, metamorfoses e descobertas demonstram transições fundamentais que introduzem a linguagem

em todo o comportamento infantil, e, portanto, não podemos considerar o domínio da leitura e da escrita como um simples hábito psicofísico.

Propomos o uso de estratégias de leitura com os escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo motivo de as estratégias serem importantes no processo da leitura compreensiva e serem usadas pela pesquisadora em intervenções com os escolares. Usamos as estratégias de leitura com o objetivo de levar o leitor a uma leitura compreensiva dos enunciados.

Discorremos, a seguir, sobre o modelo de Bajard (2021) que, preocupado com a situação do analfabetismo funcional, sugere uma proposta de descoberta de texto (enunciado) pela leitura com estratégias enraizadas na compreensão.

O autor desenvolve um protocolo para a prática, que se inicia com a escolha do texto/enunciado em função de três critérios: seu caráter desconhecido, seu interesse pelos alunos e seu desenvolvimento linguístico adaptado às competências do leitor de maneira a não o desanimar por dificuldades linguísticas. Esta escolha do texto pode suscitar novos textos à dinâmica do grupo e pode ser vinculado a um projeto mais amplo. “É importante propor à atenção do aprendiz, o mais cedo possível, textos completos. Estes podem constar de palavras a serem reconhecidas, pois, mesmo assim composto, o conteúdo nunca escutado constitui um desafio de leitura.” (Bajard, 2021, p. 146).

O texto deve ser exposto à vista de todos e pode se criar um momento de suspense antes do desvelamento do texto: colocação de uma cortina em frente ao texto a ser retirada no momento da leitura, por exemplo. Após o desvelamento do texto, os alunos passam ao trabalho de busca do sentido do texto com a leitura silenciosa, momento em que o leitor mobiliza seus meios cognitivos para a compreensão do texto. Esgotados os avanços da leitura silenciosa, o/a professor/a, em diálogo, levanta questionamentos (estratégias de leitura) para ativar os conhecimentos dos alunos. As respostas dos alunos, que orientam para a elaboração do significado, são a âncora de uma nova pergunta do professor que usa a resposta pedindo argumentos relativos à compreensão do texto gráfico.

No processo dos questionamentos, ocorrem os procedimentos de estratégias de leitura, como antecipação, levantamento de hipóteses, sua verificação, e ainda a formulação de perguntas e sínteses. Os alunos vão ao texto e fazem marcas interligando as palavras e outras anotações relativas às conexões realizadas. Uma vez que as crianças esgotaram suas possibilidades linguísticas, o mestre fecha a sessão de questionamentos e passa a realizar com os alunos uma síntese das descobertas, que também pode ser realizada por um aluno. Quando

o texto for compreendido buscando a totalidade dos significados pelas pistas levantadas, é o momento da transmissão vocal do texto.

A descoberta de texto propicia dois momentos em que, no primeiro, a criança é convidada a realizar sozinha a leitura de um texto escolhido, e no segundo, ela é orientada por questionamentos que ativam as operações cognitivas constitutivas da leitura.

No contexto de leitura, as crianças farão conexões entre o texto (enunciado) e o seu conhecimento prévio –, outros textos lidos, experiências pessoais etc. As inferências e antecipações ao enunciado podem ser ensinadas por meio de dicas que ajudarão as crianças a relacionarem o que já sabem àquilo que estão aprendendo, devendo ser ativas no processo de leitura levantando suas hipóteses sobre o texto. “Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter” (Girotto; Souza, 2010, p.77).

Na prática/atividade de leitura, o/a professor/a dialoga para saber as estratégias usadas pelos alunos e conhecer as conexões que fizeram, dando exemplos de conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo. As crianças usam estratégias de leitura tentando construir o sentido do texto e farão conexões a partir do conhecimento prévio que possuem podendo realizar conexões fora do contexto; por isso, o professor dá exemplo das conexões que fez. “Há um número de armadilhas que atrapalham as crianças quando fazem conexões, o professor deve ficar atento e moldar adequadamente a estratégia em foco, para que as crianças não façam conexões rápidas e descontextualizadas” (Girotto; Souza, 2010, p.69).

Para ler, o leitor precisa de conhecimentos prévios, ou seja, de um arcabouço cultural para realizar conexões e demais estratégias de leitura. Ler com compreensão requer antecipações, estratégias com questionamentos específicos, pois é com o conhecimento prévio que o leitor realiza conexões com o texto lido, e esse conhecimento anterior é bem maior do que consegue retirar de um texto como uma notícia no jornal, por exemplo; o enunciado vai ao encontro dos conhecimentos e explicações de mundo que o leitor já possui.

Smith (1989) aborda a previsão como essencial para a leitura, pois ela elimina alternativas improváveis, reduz incertezas e a quantidade de informações externas de que necessitamos - a previsão é uma questão de fazer perguntas específicas. Não olhamos para uma página impressa sem qualquer expectativa quanto àquilo que leremos a seguir; por isso, perguntamos: O que o herói fará, agora?”, onde o vilão se esconderá? “E uma vez que a resposta repouse dentro da gama esperada de alternativas - o que geralmente ocorre, se estamos lendo

com compreensão -, então não temos presente qualquer dúvida ou ambiguidade. Não somos nem chocados, nem surpreendidos" (Smith, 1989, p. 35).

As perguntas específicas buscam respostas, e, quando se responde a algumas questões formuladas pelo leitor, ocorre a compreensão; por isso, a previsão e compreensão são inter-relacionadas. Ainda, a leitura não pode ser separada do pensamento podendo ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Por outro lado, o pensamento precisa de condições, e a primeira condição é o conhecimento prévio; não podemos compreender bem algo se não temos informação sobre o assunto, como ler um artigo de física nuclear sem saber o suficiente sobre o tema.

Focalizando essas duas condições específicas de leitura, antecipação ou previsão e conhecimento prévio, o leitor questionador antecipa e prevê o que lê estritamente ligado ao olhar sobre a informação, provido de aparato teórico, ou seja, do conhecimento que o leitor já possui, e esse conhecimento investido na leitura para compreensão é bem maior do que vai obter, pois é necessária uma quantidade superior de conhecimento prévio para a compreensão na comunicação da leitura. Assim, do que o educando necessita apropriar-se? Arena, Bajard (2015) apontam que os objetos a serem apropriados na constituição do sujeito,

> [...] seriam os atos de ler e os atos de escrever, construídos historicamente, encontrados e realizados somente quando o homem tem a intenção de se manifestar, de estabelecer diálogos com os outros por meio de um instrumento específico: os enunciados escritos. Como se ensina e se aprende um e outro é o desafio da educação, porque o que é apropriado e como é apropriado tem seus específicos impactos na constituição do sujeito (ARENA; BAJARD, 2015, p. 258).

A escola, com seus atores, enfrenta o desafio de ensinar os enunciados orais e escritos como unidade da linguagem valorizando a diversidade de enunciados, destacando-se, dentre eles, e os enunciados literários fundamentais no trabalho com as crianças, jovens e adultos, por sua linguagem polissêmica. No Projeto Arrastão, as crianças, desde os 6 meses de idade, manuseiam livros, interpretam suas imagens, escutam a proferição dos textos e diariamente têm contato com livro de Literatura Infanto-juvenil (Bajard, 2021).

Para a formação humanizada, os atos de ler são necessários, mesmo para os que não leem convencionalmente, e/ou aqueles que foram privados do acesso à leitura da linguagem escrita, mas que interpretam o mundo e nele atuam e, assim, desenvolvem capacidades de leitura de outras linguagens; apontamos, com isso, a importância da leitura também em seus sentidos outros como a percepção dos "outros" e de "si" na compreensão crítica dos

entrelaçamentos das práticas sociais, isto é, a leitura das necessidades humanas e a sensibilidade em trocas nas relações sociais com atitudes de cooperação para o bem comum.

Existe um "ler o mundo" anterior à realização da leitura de signos gráficos. Freire (1982) entende que o processo de leitura é relacionado ao conhecimento prévio do leitor. Para o autor, a leitura de mundo precede a leitura da palavra como um ato amplo, portanto, político. Assim, os atos de ler em seu processo de compreensão de linguagens simbólicas como a leitura da linguagem escrita preveem leituras perceptivas, discriminativas de compreensão de contextos, das pessoas em sua cultura e dos objetos, instrumentos e fenômenos existentes em suas relações.

Freire (1989) também amplia a leitura de mundo para a possibilidade de ir mais longe ao dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, no sentido de transformá-lo através de nossa prática consciente. A leitura crítica do mundo é fundamental no processo educativo, para a compreensão das relações de dominação presentes na sociedade capitalista, do papel reprodutor da ideologia dominante e das contradições desse sistema, provocando as rupturas no processo hegemônico e alienante.

> [...] não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante (Freire, 1989).

A educação que perpassa as instituições escolares é parte da superestrutura do sistema vigente, e sua organização não poderia ser neutra. Citamos Freire (1989) por sua vivência e concepção popular de educação em favor da dignidade humana. Ele escreveu sobre uma palestra, apontando a importância do ato de ler e sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos. Para o autor, a biblioteca popular precisa ter vida como um centro cultural, não como um depósito silencioso de livros, e ser um meio para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto; enfim, uma biblioteca popular para estimular a criação, com seminários de leitura, o entendimento crítico do texto em grupos ou individual, para o alcance da significação mais profunda do texto e

propostas aos leitores de uma experiência estética, da linguagem popular, que é intensamente rica.

Do mesmo modo, Perrotti (2008) considera a biblioteca como um espaço de intercâmbio cultural, para superar condições de mero entreposto e tornar-se um espaço dinâmico e atrativo; para tanto é preciso atuar, agir, criar metodologias e estratégias compatíveis com projetos históricos empenhados em reverter o quadro de exclusão, combinando, assim, opções de políticas públicas inclusivas com práticas culturais da mesma natureza.

> Ao mesmo tempo que uma biblioteca contemporânea deve ser aberta a novos leitores (e também aos não leitores), é indispensável concebê-la, também, como plataforma de lançamento, ponto de acesso dos diferentes públicos a circuitos culturais amplos e diversificados. As bibliotecas devem ser como as estações, ou seja, pontos de chegada e de partida em direção aos demais dispositivos culturais da cidade, do País, do mundo (Perrotti, 2008, p.3).

Os autores supracitados concordam ao afirmarem ser necessário não só levar a biblioteca à comunidade, mas também trazer a comunidade e sua memória para a biblioteca, suas histórias, suas realizações significativas, e, assim, transitar pela cultura local, da mesma forma que pela cultura universal; para tanto, é preciso coletar a memória da comunidade por seus relatos orais, registrá-la, dar-lhe forma e sentido, recriá-la, disponibilizá-la sob diferentes formas, como exposições, boletins, livros e álbuns fotográficos.

Compactuamos com a ideia dos autores de que é necessário considerar a biblioteca não apenas um espaço de depósito de livros, mas um espaço dinâmico de intercâmbio cultural para as possibilidades de trocas de diferentes saberes, valorização do conhecimento nas ricas expressões simbólicas da cultura humana. O acesso à literatura, às demais artes, aos conhecimentos e saberes em uma biblioteca sonhada é um campo de mobilização, de democratização da cultura, como pauta de mais uma ementa de luta na educação por direitos de todos/as a um processo de ensino-aprendizagem abordando a literatura, a arte geral, os conceitos científicos das múltiplas áreas do conhecimento para a formação omnilateral dos sujeitos.

4.2 Princípios da atividade e da cooperação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Há uma imensa mudança no desenvolvimento cultural quando a criança domina a linguagem verbal e a escrita e passa a ter a possibilidade de ler e enriquecer-se com todas as criações do gênero humano, a partir da apropriação de signos da escrita no processo de

aprendizagem da palavra com a apropriação da linguagem em sua amplitude na unidade de enunciados. A linguagem escrita está em uma relação de troca com o outro e, portanto, deve ser compreendida e usada nesse contexto e não como um sistema de sinais afastados dos significados. O/A professor/a precisa entender a relação do enunciado com a cultura e seus signos ideológicos, para empregá-lo no movimento contínuo de comunicação da própria vida.

A contextualização do enunciado traz o sentido e revela o inacabamento do ser humano, tanto na relação com os enunciados orais quanto na relação com os enunciados escritos, considerando-se que o sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós; deste modo, o aprendiz na escola, por meio dos enunciados orais e escritos pode apropriar-se da palavra do outro, da cultura. "Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso,* ou seja, pela alternância dos falantes" (Bakhtin, 2003, p. 275 grifos do autor). A linguagem verbal é considerada como propulsora de transformação por sua carga ideológica. A palavra permite a compreensão do outro e de si mesmo, e é o grupo social que engendra e direciona o processo de construção das representações materializadas na palavra, ou seja, os sentidos ou significados dos enunciados são construídos nas relações sociais.

Deste modo, o enunciado tem um caráter responsivo da compreensão da fala do outro, que serve tanto para os enunciados verbais como os escritos, além de ampliar o conhecimento por modos de comunicação mais sofisticados (enunciados), não existindo fora do processo vital que é um processo material, prático, tal como o fazemos aqui, traçando uma "diferença radical entre teoria marxista da atividade e a idealista, que conhece a atividade apenas em sua forma abstrata e especulativa" (Leontiev, 2021, p. 44).

Refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita norteados pelos princípios fundamentais da aprendizagem histórico-social que ocorre na atividade do sujeito em seu desenvolvimento cultural. Consideramos o papel crucial dos signos (palavras) no desenvolvimento de capacidades superiores humanas e o princípio de totalidade no desenvolvimento da psique humana em um sistema complexo de relações. Evidenciamos, nos enunciados concretos, o papel de instrumento ideal para o desenvolvimento do trabalho de leitura e escrita na escola.

As capacidades de ler e escrever desenvolvem-se em um sistema integralizado de funções psíquicas superiores humanas que operam segundo o princípio de interfuncionamento. Esse princípio está interligado aos demais princípios da THC e TA. Para a THC, a formação humana acontece segundo a premissa principal da atividade do sujeito.

Somos seres sociais, mas não apenas isso; somos seres históricos, e cada atividade aprendida é fruto de um processo vivenciado por nossos precedentes; em nossa vida social, nossas atividades são direcionadas por um processo de relações culturais e pela influência da superestrutura e da ideologia dominante. Nossa necessidade de alimentação, por exemplo, é condicionada por uma oferta excessiva de "alimentos" atrativos do ponto de vista da aparência, mas que, como produtos ultraprocessados, não proporcionam a nutrição adequada para o organismo, e a propaganda de produtos não saudáveis estimula o desejo de consumo, criando hábitos prejudiciais à saúde. Tanto quanto a relação com a alimentação, outras tantas necessidades da criança vão sendo influenciadas pelas pessoas com as quais convive na sociedade a qual pertence, uma vez que a criança depende do outro mais experiente para aprender os modos, valores e atitudes próprias de sua cultura.

Consideramos, então, o conceito de atividade como *atividade sociocultural*, aquela atividade humana praticada pelos sujeitos e que surge de necessidades geradas nas relações sociais deles com uma dada cultura. "O surgimento, na atividade, de processo/ações orientados a um objetivo se deu historicamente em decorrência da transição para a vida em sociedade" (Leontiev, 2021, p. 124). "Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo" (Leontiev, 2017, p. 68).

A atividade determina o processo de execução de ações e operações (modos de proceder), que são realizadas sempre por uma motivação. O autor assinala que as ações não são elementos separados da atividade, pois uma atividade só existe em forma de ação ou ações; entretanto, a atividade se realiza por meio de um conjunto de ações subordinadas a um objetivo geral. Em formas mais elevadas de desenvolvimento, um motivo do qual se tomou consciência pode cumprir o papel de objetivo geral da atividade, o que o converte em motivo-objetivo. A delimitação "e a tomada de consciência dos objetivos não constituem, de forma alguma, um ato instantâneo ou algo que ocorre automaticamente, é antes um processo relativamente prolongado de *verificação dos objetivos pelas ações*" (Leontiev, 2021, p. 127, grifos no original), dado que eles são estabelecidos na ação.

No processo de ensino-aprendizagem, os atos dos adultos de cooperar (operar junto) com as crianças estão nas trocas que caracterizam as atividades práticas. A cooperação também é fundamental entre as crianças, pois elas aprendem entre si, cooperam em jogos e atividades desenvolvidas. Assim, as pessoas mais velhas responsáveis por elas ensinam a

linguagem e modos de operar com os objetos e instrumentos humanos, porque os que têm mais vivências, no geral, já operam há mais tempo com os bens materiais e imateriais criados historicamente.

Nas ações de dois ou mais sujeitos realizadas para uma finalidade e objetivo comum, como, por exemplo, o objetivo de que a criança se alimente sozinha, a pessoa mais experiente ensina como segurar a colher e como realizar o movimento de levar o objeto até a boca, ou seja, ensina os procedimentos necessários para a atividade de comer com os talheres sozinha. Isso é exemplo de uma ação de cooperação do mais experiente com a criança.

Se observarmos bem as atividades socioculturais, elas nunca acontecem isoladas; mesmo que esteja sozinho, o sujeito já interagiu anteriormente com a cultura nas relações estabelecidas com o outro e adquiriu diferentes noções para a sua atividade. No uso das capacidades de ler e escrever, a criança aprende em cooperação, desde o princípio, desenvolvendo a função simbólica em um processo de representações psíquicas no uso de um sistema de signos e símbolos que atuam como instrumentos de comunicação.

Nesse sentido, o princípio de atividade e cooperação entre o mais experiente e a criança segue a lei geral do desenvolvimento humano, mostrando que a aprendizagem para o desenvolvimento de capacidades superiores humanas na criança é possível na experiência interpsíquica com as "trocas" de cooperação entre os sujeitos, sendo também assim em um processo de ensino-aprendizagem do mais experiente com a criança. A aprendizagem externa é internalizada no processo de significação na atividade da criança guiada pela linguagem verbal e depois pela apropriação do universo da linguagem escrita.

Com as ações em atividades de trocas com "outros" mais experientes, a criança desenvolve suas capacidades psíquicas superiores no processo de apropriação de modos, conduta e linguagem humana, e para tudo isso, ela passa por um processo de aprendizagem de uso de ferramentas e instrumentos dos mais simples aos mais complexos como as linguagens sígnicas com suas significações simbólicas. Para o uso da imaginação criativa e demais funções psíquicas superiores, num movimento dinâmico de formação da personalidade, a criança vai realizar atividades mediadas por meios-instrumentos e vai entender a função do instrumento diferente de qualquer outro animal.

Existem práticas pedagógicas na escola que são norteadas por tais princípios, que se constituem como experiências ricas, de caráter pedagógico humanizador. Mello (2023) destaca a concepção de ensino-aprendizagem da cultura escrita de Vigotski e Freinet como passíveis de conciliação, pois os dois apresentam diretrizes para formação de leitores e autores

de seus próprios textos valorizando a cultura escrita mais ampla e a formação integral dos sujeitos. Vigotski entende a linguagem escrita como um processo de desenvolvimento cultural, e a escola tem como desafio ensinar a linguagem viva, e não as letras.

Freinet propõe uma prática compatível com a concepção de Vigotski no processo ensino-aprendizagem da cultura escrita; para tanto, desenvolve, na escola, técnicas pedagógicas diferenciadas do modelo escolástico da época e que hoje são realizadas em escolas de diferentes países. Freinet, preocupado com o processo de humanização, valoriza em suas práticas as ações dos alunos e realiza um trabalho ativo em conjunto, concretizando, assim, sua concepção ao experimentar novas práticas em que os alunos podem argumentar, fazer escolhas, levantar hipóteses e apresentar teorias a partir de suas atividades; os textos produzidos no processo da atividade fazem sentido respondendo a um desejo de expressão, com um interlocutor para os enunciados produzidos. As atividades de produção concretizam-se nas propostas do jornal da turma, no jornal de parede, no livro da vida, na correspondência interescolar, nos álbuns que resultam de pesquisas realizadas pelas turmas, nos livros de histórias, livros de poemas e relatos de vivências criados etc. (Mello, 2023).

A educação no e do campo é exemplo no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)[23] de luta e organização por uma escola com princípios para a formação humana integral; conforme Da Mata (2015), Pistrak (2000) e Makarenko (1986), construiu-se uma escola ligada aos conteúdos socialmente úteis, contribuindo para que o MST acreditasse na escola para além de simplesmente um lugar de estudos, desligada do seu conjunto da vida de problemas reais, mas sim na escola participante da solução destes problemas, tanto por meio de um ensino voltado à realidade, quanto por meio de ações concretas (trabalho) no assentamento. A escola que o Movimento espera é a escola do trabalho coletivo, aprendido e refletido a partir da prática e concretizada por meio de estudos e das experiências de cooperação no campo e na cidade (Da Mata, 2015).

Os objetivos da escola não devem ser norteados por princípios da lógica mercadológica de uma fábrica em uma linha de produção. Rubens Alves (2004) critica a escolarização programática em que o objetivo maior dado ao professor é cumprir o programa, tornando-se parte da máquina burocrática, perdendo assim, a sua liberdade e os seus sonhos antigos. Alves

[23] O Movimento Sem Terra é um movimento social que se organizou a partir da necessidade objetiva de lutar pela democratização da terra como estratégia de sobrevivência e manutenção dos trabalhadores rurais sem-terra no campo. Com o passar do tempo, essa luta começou a ganhar outras dimensões, sendo uma ‘luta por terra, reforma agrária e mudança na sociedade, ou melhor, mudança de sociedade’ (Da Mata, 2015, p. 13).

(2004) aborda igualmente uma outra questão essencial da educação, a de criar atitudes humanizadoras de solidariedade e cooperação mútua num processo educativo, em que as crianças sejam incluídas mediante suas potencialidades de aprender e desenvolver-se, de tal modo que cada criança possa sentir-se valorizada e feliz, pensar os seus sonhos realizando aquilo que lhe é possível, no seu ritmo.

> A educação não tem como objetivo preparar os alunos para ingressar no mercado de trabalho. O objetivo é criar as condições possíveis para a experiência da alegria. Porque é para isso que vivemos. A escola deve ser um espaço em que isso acontece. Parte das potencialidades daquela menininha tem a ver com saber viver no mundo dos ditos "normais". E parte das potencialidades das crianças ditas "normais" tem a ver com saber conviver com crianças diferentes -- e ajudá-las. Isso também é alegria. Esse aprendizado de solidariedade é mais importante do que qualquer conteúdo de programa (Alves, 2004, p. 54).

Uma proposta de trabalho pedagógico que vise à formação integral dos sujeitos no desenvolvimento das capacidades superiores humanas em um processo de apropriação de conhecimentos, conceitos, valores, modos e atitudes, deve ser organizada com base na compreensão de princípios como os destacados nesta tese, por revelarem o processo de formação da personalidade integralizada. "A verdadeira base da personalidade é composta pela estrutura especial das atividades integrais dos sujeitos, que surge em determinada etapa do desenvolvimento de suas ligações *humanas* com o mundo" (Leontiev, 2021, p. 227 grifos do autor).

No próximo tópico, discorreremos sobre a Atividade de estudo como proposta de um trabalho rico e aprofundado com os gêneros do enunciado no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com exemplos de práticas conciliadoras dos princípios abordados até o momento.

4.3 Princípios da Atividade de Estudo na Produção dos gêneros do enunciado.

Nas relações sociais, a nossa atividade, mediada pelos signos linguísticos presentes nos enunciados, desenvolve a nossa consciência e, também, a nossa personalidade. A partir do princípio da Atividade humana, nos apropriamos de conteúdos diferentes em cada etapa da vida.

Em relação à apropriação e objetivação do pensamento conceitual, necessitamos vivenciar um processo de ensino-aprendizagem para o estudo e aprendizagem dos conceitos científicos.

Para a aprendizagem da linguagem escrita, o professor/a pesquisador/a pode criar necessidades junto aos sujeitos aprendizes para as atividades de estudo do gênero dos enunciados, para assim desenvolverem as capacidades de reflexão, planificação, análise e síntese na relação com o objeto estudado, no caso, o gênero do enunciado ainda nas etapas iniciais do ensino.

O método da Atividade de Estudo preocupado com a formação humana visa à compreensão dos caminhos históricos percorridos para se chegar ao conhecimento científico de dado objeto e ter a definição do conceito propriamente dito, ou seja, percorrer o movimento histórico-dialético já realizado por outro em relação ao objeto em análise pelos estudantes.

Aliás, a proposta de Atividade de Estudo é diferente de abordagens de ensino que partem da definição pronta e acabada do conceito, proposta de um ensino meramente formal do conteúdo. O ensino do pensar teórico científico, como proposta da Atividade de Estudo prevê todas as etapas da Atividade de Estudo envolvidas com as tarefas desenvolvidas para se chegar à síntese do objeto pensado, à conceituação teórica após ter percorrido o processo de seu desenvolvimento. Entretanto, mais do que a aprendizagem do conteúdo, a finalidade do método é o uso do conceito na vida pelo sujeito, da ação do sujeito quando há a transformação da psique humana a partir do modo de pensar mais abstrato e teórico e da generalização dos modos de ação aprendidos para as resoluções de problemas.

Da Silva; Miller (2016) abordam a atividade de estudo como ferramenta para o desenvolvimento da capacidade autoral da criança, uma vez que, na atividade de estudo, a criança planeja, reflete e avalia suas ações e, assim, realiza um processo de análise do fenômeno da realidade de seu estudo.

> O sujeito em atividade deve realizar o planejamento de suas ações, analisá-las e refletir sobre essas ações para avaliar, durante todo o processo de atividade, se essas ações estão de acordo com o objetivo proposto. Ou seja, a atividade de estudo, por sua estrutura, é ferramenta fundamental para que as crianças em idade escolar tenham a possibilidade de se apropriar da capacidade autoral (Da Silva; Miller, 2016, p. 269).

Na atividade de estudo acontece um processo potencializador de habilidades e capacidades; em seu processo de desenvolvimento, a criança reflete teoricamente no conceito e aprende modos e princípios de ação necessários para se chegar ao objetivo proposto, no caso, a produção do texto/enunciado de sua autoria. Como salienta Repkin (2020),

> [...] a especificidade da Atividade de Estudo não está no domínio dos modos de ação, mas na descoberta dos princípios de construção e uma ou outra série de ações. Os princípios são aqueles que constituem o conteúdo dos conceitos científicos. Neste caso, a Atividade de Estudo contém os conteúdos dos conceitos científicos e é direcionada para a análise, para a generalização de algumas propriedades dos objetos. A Atividade de Estudo pode surgir no caso quando emerge a necessidade objetiva de descobrir a fundamentação objetiva de uma ou outra ação (Repkin, 2020, P. 394).

Os modos de ação acontecem na "troca", definida como um processo de solução conjunta de uma tarefa mediante os modos de solução (generalizações conceituais feitas pelo/a professor/a). Os sujeitos aprendizes apropriam-se dos modos e os princípios de desenvolvimento da ação, mas são os princípios que permitirão aos alunos/as operarem por si só e resolverem várias tarefas, e, com o domínio dos princípios, acontece a transformação no pensamento do sujeito. Para esse domínio, são necessárias a análise e a generalização dos modos de ação, e, para tanto, ocorrem os momentos de planificação, análise, síntese, controle e avaliação da atividade de estudo.

Tendo isso em vista, acreditamos que para o processo de produção de textos de enunciados em seus gêneros, o sujeito aprendiz precisa entrar em atividade de estudo, e, nas etapas iniciais do ensino fundamental, o papel do/a professor/a é essencial em todo o processo, porque, segundo os princípios estudados, o professor/a é o sujeito mais experiente da relação de ensino-aprendizagem: como organizador do meio social educativo, coopera com as tarefas junto aos alunos/as para irem paulatinamente adquirindo autonomia.

Desse modo, ele/a vai organizar o processo para o estudo na relação dos sujeitos aprendizes com o objeto do conhecimento, e o processo educativo será atividade para o educando e o/a professor/a: Atividade de Estudo do/a aluno/a e Atividade de ensino do/a professor/a. O/A aluno/a, em sua atividade, tem o objetivo de apreender o conceito e o conhecimento do objeto de seu estudo e apropriar-se dos princípios ou modos generalizados da atividade de estudo, transformando o seu pensamento em um pensamento mais teórico/conceitual.

Esse processo envolve a organização planejada das tarefas de estudo que nasce da relação do/a professor/a por meio do diálogo com as crianças em trocas sobre os interesses do grupo. Os escolares colocarão suas motivações para compreendem temáticas, curiosidades, conceitos, gêneros do enunciado etc. O adulto mais experiente participa ativamente do

processo de ensino-aprendizagem quando da realização das modelações, das tarefas adequadas, do controle e avaliação das etapas da Atividade de Estudo com os alunos/as.

Para as necessidades da escrita de enunciados em seus gêneros nas diferentes práticas de comunicação social, de criação, de pesquisa e de estudos das diversas áreas do conhecimento, é fundamental o desenvolvimento de uso da linguagem gráfica de modo articulado para a organização e generalização do pensamento, portanto, refletimos no trabalho de produção de enunciados a partir da atividade de estudo.

O/a professor/a necessita ser um sujeito pesquisador ao propor situações de atividade de estudo e, principalmente, compreender seu papel na formação humana do sujeito omnilateral nas relações de alteridade com o outro. Precisa compreender o desenvolvimento psicológico da criança, o papel do signo para a aprendizagem das funções psíquicas superiores, planejar situações que considerem a zona potencial de desenvolvimento dos educandos fazendo, na sua intencionalidade pedagógica, despertar o interesse dos educandos para o estudo de determinado objeto.

Para um processo de ensino-aprendizagem multifacetado é necessária a formação das capacidades de análise, reflexão, planejamento mental e síntese, ou seja, as abstrações, hipóteses e conexões lógicas, generalizações referentes aos conhecimentos e conceitos analisados em um sistema inter-relacional para uma compreensão mais unitária do universo e da totalidade do objeto em estudo. Por exemplo, os enunciados em seus gêneros têm suas particularidades internas; no entanto, fazem parte de uma universalidade de conceitos interconectados na prática social.

Um enunciado existente precisa ser considerado em sua relação com o antes e o depois, ou seja, em sua historicidade com outros enunciados já ditos ou escritos e, deste modo, os sujeitos criam suas memórias de gêneros discursivos. Os enunciados apresentam-se como eco dos enunciados de outros, e a própria ideia na criação de um enunciado surge da interação com os outros, da alternância dos sujeitos. Para Bakhtin (2016), todo enunciado reflete imediatamente a realidade suscitando resposta dos interlocutores, mesmo que a resposta não seja imediata ou materializada no discurso.

No processo de apropriação dos gêneros do enunciado, no estudo do conceito do gênero, as habilidades e capacidades para a leitura e escrita são necessárias. E na produção de enunciados escritos são necessárias tarefas de compreensão do gênero em sua totalidade universal e em suas particularidades. Além disso, as tarefas específicas de escrita exigem muitas habilidades. De fato, escrever não é uma tarefa fácil, e tem sido um problema em

distintos níveis de ensino, uma vez que a atividade de escrever textos demanda coerência da escrita de acordo com a estrutura global do tipo de texto e ainda o encadeamento coesivo de parágrafos e frases (Miller, 2003).

A produção de texto, conforme a natureza da linguagem escrita, insere as crianças em situação de interação "pela qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo que realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente" (Miller, 2003, p. 10). Segundo a autora,

> [...] o centro do processo de desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir textos em conformidade com os usos linguísticos adequados a essa atividade encontra-se nessa apropriação dos saberes socialmente elaborados e do saber-fazer, cuja origem está nas reflexões epilinguísticas e cujo principal mediador é a comunicação interpessoal estabelecida no contexto das ações de ensinar e aprender, que ocorrem numa relação dinâmica e interdependente entre aluno e professor (Miller, 2003, p. 21).

Neste tópico de reflexão do trabalho com produção escrita de enunciados, discorremos sobre a criação da Atividade de estudo dos teóricos que se basearam nos princípios, já abordados no capítulo anterior, da transformação da generalização dos significados presentes nos conceitos. Para Miller (2019), a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, é possível introduzir o trabalho com a atividade de estudo visando à superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico.

> O conteúdo específico da atividade de estudo é o conhecimento teórico sobre o qual desenvolvem-se ações teóricas (com base nas capacidades de reflexão, análise e experimento ou ação mental). Por meio dessas ações, os escolares desenvolvem formas superiores de relação com o conteúdo objetivo de seu meio, superando as formas cotidianas, de caráter empírico, pelas quais os sujeitos dominam os aspectos exteriores imediatos dos fenômenos (Miller, 2019, p. 86).

Todo esse trabalho de construção do método do estudo sistemático da Atividade de estudo iniciou-se nos anos 1960 sob a liderança de D. B Elkonin e V. V Davidov, e o resultado da pesquisa ganhou critérios científicos sobre o conteúdo da Atividade de Estudo como uma forma especial de Atividade da personalidade, sua estrutura, as particularidades e as condições para sua formação. (REPKIN, 2020, P. 365-366). Davidov, Repknin, Elkonin e demais seguidores desenvolveram a atividade de estudo como um método mais propício à formação omnilateral dos sujeitos pensantes para uma nova sociedade idealizada.

> A concepção da atividade de estudo é uma das abordagens, existentes na psicologia soviética, do processo de estudo, abordagem realizada pela tese marxista sobre a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L. Vygotsky). Esta concepção foi formada com base em um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da atividade (S. Rubinstein, A. Leóntiev), no contexto da teoria psicológica da atividade (A .Leóntiev) e em estreita ligação com a teoria da formação por etapas de ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Galperin, N. Talízina e outros) (Davidov, Markova, 1987, p. 316, tradução nossa).

Sendo a Atividade de estudo uma atividade guia da fase escolar dos sujeitos, ela atende ao princípio de motivação (objetivo) do escolar necessária à realização das ações de estudo. Embora a atividade responda a uma necessidade do sujeito, é o seu objeto que a orienta, configurando-se esse objeto como o seu motivo efetivo (Leontiev, 2021). Em relação a essa questão, Miller (2017) afirma que,

> A atividade de estudo é a atividade que comanda as mais importantes transformações no psiquismo da criança na idade escolar inicial, sendo, portanto, a atividade principal que orienta e dirige o seu desenvolvimento nessa etapa de sua vida. Como qualquer outra atividade humana, a atividade de estudo está dirigida a satisfazer alguma necessidade especial do sujeito. Entretanto, sentir necessidade de estudar algo é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para que o sujeito se dedique ao estudo (Miller, 2017, p. 26).

A Atividade de estudo organiza-se com o objetivo de propiciar às crianças a apropriação dos conceitos científicos, cuja assimilação é meio para o desenvolvimento de capacidades como a análise, a reflexão e a planificação mental; quando os alunos estão envolvidos em uma Atividade de Estudo aprendem os modos de ação, e, principalmente, princípios que regem essa ação, que serão usados pelo sujeito quando estiver diante de um problema cuja solução deverá ser encontrada.

Com base nas etapas da Atividade de estudo elaboradas por Davidov (1986) e seus colaboradores, pensaremos o estudo de um gênero enunciativo como a nossa proposta de objeto de reflexão, análise e síntese para apropriação do conceito desse gênero e a sua objetivação em uma produção escrita. Primeiramente, na atividade de estudo, tratamos da análise de um objeto, o que vai exigir do sujeito a análise mental em que o pensamento vai do geral para o particular. Para tanto, a criança precisa da ajuda do mais experiente na realização dessas ações para compreender o gênero analisado para além da sua aparência e encontrar a sua essência.

Para a atividade de estudo, é preciso a formulação de um problema a ser resolvido e a transformação dessa situação-problema em uma situação de estudo, para cuja solução há a redução do sensível (dados concretos do problema) ao abstrato, envolvendo abstrações e generalizações do objeto estudado, no caso, o gênero textual (enunciativo).

Depois, a segunda etapa da Atividade de estudo é a modelação, que é um momento imprescindível para a assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados da ação. A modelação é a ação pela qual os alunos, junto ao/à professor/a, vão utilizar a relação universal do objeto, para planificar um modelo representativo desse objeto, utilizando signos não verbais ou mistos para revelar a sua essência, suas características internas.

Nesse processo de modelação, usamos diferentes tipos de esquemas, desenhos, mapas mentais com palavras, maquete etc., para que o objeto comece a ser desvelado, porquanto, ao reconhecer os elementos essenciais de sua construção, é possível iniciar o processo de sua conceitualização (DAVIDOV, 1986). A partir do modelo, o sujeito aprendiz pode transformar e reconstruir o objeto estudado, chegando à transformação do abstrato ao concreto pensado, o conceito.

> As conexões internas que caracterizam o objeto integral, que denotam o movimento interno desse objeto, só podem ser estabelecidas quando aquilo que foi captado pela sensorialidade é elaborado pelo pensamento teórico sob a forma de conceitos teóricos, que "reproduzem o desenvolvimento, o processo formativo do sistema, da integridade, do concreto, e só dentro desse processo revelam as peculiaridades e conexões dos objetos singulares" (Davýdov, 1981, p.308-309, tradução nossa, destaques no original), evidenciado a sua essência (Miller, 2019, p. 90).

O pensamento teórico segue o princípio de compreensão da totalidade do objeto, que significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. Cada parte analisada só faz sentido em suas relações com a totalidade de determinado objeto. Portanto, inicialmente, temos apenas a aparência do objeto e sua abstração imediata como pseudoconcreticidade, que, para ser desvelada, é necessário um processo que vá além da aparência imediata do fenômeno, pois, por trás do movimento visível do fenômeno está o movimento real interno, a sua essência.

As conexões das unidades do objeto sob o critério da integralidade do objeto, de seu movimento interno, permitirão a ascensão da aparência (primeira abstração) para o conhecimento da realidade do objeto, ou seja, de sua concretude (Tonet, 2013). O conhecimento é um processo em que estão presentes, embora em níveis diferentes, o momento da universalidade, da particularidade e da singularidade, sendo importante entender a articulação

entre esses momentos, ao longo de um processo concreto para que se verifique se a abstração que está sendo realizada é verdadeira ou não.

> Se, por exemplo, temos um conjunto de frutas, a abstração nos permite separar os diversos tipos de frutas, estabelecendo, assim, as diferenças entre elas, mas, ao mesmo tempo, permite indicar o que há de comum entre elas e que nos autoriza a chamar, todos esses tipos diferentes, de fruta. A abstração também é importante porque, ao separar cada elemento, permite apreender a sua natureza, a sua importância e a sua articulação com os demais componentes. Desta forma contribui tanto para o processo de concreção como para a superação da aparência e a captura da essência (Tonet, 2013, p. 125).

O processo de análise da compreensão da totalidade e, ao mesmo tempo, da parte que compõe o objeto da investigação perpassa a crítica aos dados imediatos, para a compreensão da essência do objeto à medida que se desvela o processo histórico e social que deu origem à realidade. “Fatos, dados e acontecimentos são sempre resultados condensados de relações e práticas sociais e históricas determinadas. Por isso mesmo, essas relações e práticas sociais e históricas tem que ser resgatadas para que se possa compreender o sentido deles” (Tonet, 2013, p. 125).

> O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro (Tonet, 2013, p. 125).

A categoria de totalidade não tem o sentido do todo do objeto, de chegar à finitude de suas determinações, mas significa chegar à identidade do objeto, ou seja, estabelecer as suas determinações, e, por outro lado, diferenciar o que não pertence a ele, negando a sua identificação com outros objetos.

Na atividade de estudo realiza-se o processo de abstração das partes em relação a sua totalidade na construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral e a formalização do conhecimento com sínteses sobre os conceitos analisados a partir de tudo que foi estudado.

Em relação ao estudo de um gênero do enunciado, a análise das partes e a abstração da essência do gênero comportarão tarefas que levem à constatação das particularidades e singularidades de cada enunciado.

Os enunciados são escritos com palavras estabelecendo sentidos nos gêneros enunciativos, uma vez que os gêneros têm finalidade e estrutura próprias. Podem ser apreendidos em uma atividade de estudo que vai exigir capacidades de planificação, análise e síntese e, por essa razão, para o trabalho com enunciados no processo de ensino- aprendizagem da leitura e da escrita, é proposta a atividade de estudo de diferentes gêneros de enunciados para uma turma da escola em um trabalho cooperativo da professora com os alunos/as e dos alunos/as entre si.

Um exemplo de Atividade de Estudo para os gêneros dos enunciados, realizada por Kohle (2023) com a proposta de criação autoral de enunciados, envolveu as crianças do ensino fundamental com o objetivo de se tornarem autoras e divulgarem seus enunciados por meio do jornal mural ou por meio da publicação em blog. Pelas orientações recebidas, as crianças foram aos poucos se inserindo em uma lógica para a escrita autoral que resultou na confecção de um *blog* e de um livro coletivo com os enunciados, em sua função social, elaborados durante o ano. No processo de realização da atividade de estudo, as crianças, em relações de cooperação entre todos os participantes, analisaram, modelaram e transformaram o objeto de estudo de acordo com suas necessidades de criação.

Durante esse processo, elas iniciaram a busca pela compreensão do conceito de alguns gêneros de enunciado, realizando ações que envolviam as capacidades de análise, de reflexão, de planejamento mental por meio do estudo de diferentes fábulas. Focaram as ações na comparação entre dois gêneros do enunciado já conhecidos das crianças, as fábulas e contos, e o esquema comparativo entre ambos os gêneros resultou na criação de fábulas e postagem no *blog*. Com esse trabalho, realizado "por meio da introdução das ações da tarefa de estudo e de seu processamento, houve a apropriação inicial do conceito de fábula pelas crianças" (Kohle, 2023, p. 161).

O objetivo da Atividade de Estudo ou o resultado que se espera dela não reside na mudança do objeto de estudo, mas na transformação do ser como sujeito da ação, uma vez que, no processo de assimilação do conceito, está a própria formação histórica do objeto; portanto, a Atividade de Estudo traz os modos de ações generalizados constituidores do próprio conceito no movimento de sua formação. A assimilação dos conceitos na Atividade de Estudo dá-se em seu movimento de formação, ocorrendo, por isso, esse processo

autotransformador do sujeito da atividade. Para tanto, a Atividade de estudo é direcionada pelo mais experiente, como explana Davidov:

> A formação da atividade de estudo é a direção, por parte do adulto (o professor, o psicólogo experimental, os pais) do processo de formação da atividade de estudo do aluno; O direcionamento integral do processo de estudo pressupõe sempre: a elaboração e aprimoramento no aluno de cada componente da atividade de estudo, sua interação, a transmissão gradativa de componentes isolados desta atividade à criança para que ela possa realizá-los de forma autônoma e sem ajuda do professor, etc. A formação da atividade de estudo é o aprimoramento de cada um de seus componentes, sua inter-relação e suas passagens mútuas; a melhoria dos aspectos motivacionais e operacionais do estudo; a transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo por ele realizada; o domínio do aluno nas formas de atividade de estudo conjunto; Esta formação também está ligada à presença do efeito no desenvolvimento e educador da atividade de estudo. Portanto, os níveis de maturidade desta atividade como um todo e seus componentes constituem importantes características qualitativas da eficácia do trabalho do professor e do aluno (Davidov, 1987, p. 325-326, tradução nossa).

Davidov (1987) destaca a atividade conjunta do/a professor/a com aluno/a para a progressiva autonomia do escolar. Compreendemos a necessidade de formação teórica para os/as professores/as, mas também a prática do princípio de cooperação entre professores/as e alunos/as no processo de ensino-aprendizagem como uma das condições mais importantes da atividade de estudo.

Para Marino Filho (2011), a motivação ocupa um importante papel de orientação pessoal para a assunção de uma atividade; assim, os aspectos sobre a formação de motivos tornam-se importantes na atividade pedagógica, para que se possa articular a formação de sentidos para a vinculação com a atividade escolar.

Na atividade pedagógica para compreender e valorizar a motivação dos estudantes, são fundamentais os intercâmbios verbais com enunciados entre o/a professor/a e alunos/a e alunas/as entre si para as trocas dos sentidos dados às atividades e tarefas de estudo.

Para Repkin (2020), a análise da Atividade de Estudo pode partir da tarefa com a identificação de sua especificidade objetal e no seu objetivo. “A diferença da tarefa de estudo das demais tarefas encontra-se no fato de que seu resultado não se manifesta na transformação do objeto com a qual (sic) interage o aluno, mas na transformação dele como sujeito que se manifesta no domínio de certos modos de ação.” (Repkin, 2020, p. 383).

Conforme as tarefas, os/as alunos/as vão desenvolver as ações de estudo e assimilar o modo objetivo da ação, e, para Elkonin (2020), essas ações começam a partir da identificação

do modelo quando a criança cria uma visão prévia a respeito de como executar essa ação. Assim, na estrutura da atividade de estudo há a ação de Controle do aluno: "O ato de controle da Atividade de Estudo consiste na comparação entre a visão prévia da atividade reproduzida pela criança e o seu resultado com o modelo" (Elkonin, 2020, p. 153). A ação da criança de retornar ao modelo para controle da Atividade leva à assimilação do modo de ação.

> Deste modo, o Controle da Atividade de Estudo na tarefa, considerando-se a importância da Atividade de Estudo para o desenvolvimento psicológico da criança, para Elkonin (2020), não se limita ao efeito relacionado ao seu conteúdo, mas atinge os modos de raciocínio assimilados durante a cognição do conteúdo, que adquirem novas qualidades no processo de controle da Atividade de Estudo. O processo necessita de controle das etapas e não somente o controle do resultado, pois o envolvimento consciente do aluno no processo de estudo o transforma.

Ainda na estrutura da Atividade de Estudo, há a ação da Avaliação, que implica a criança identificar se a tarefa realmente foi resolvida, e se assimilou o modo generalizado de ação para a resolução de outras tarefas. "Dessa forma, a avaliação se torna um aspecto muito importante para quantificar a influência da Atividade de Estudo realizada pelo aluno, sobre si mesmo, como sujeito dessa atividade" (Elkonin, 2020, p. 155). A avaliação é necessária para verificar a execução correta da tarefa.

São fundamentais para a assimilação dos conhecimentos, as etapas de controle e avaliação. A ação de controle deve estar presente em todas as etapas das tarefas para, como diz o nome, controlar o modo de realização da tarefa. A avaliação tem por objetivo a verificação do aprendido, ou não. O próprio sujeito aprendiz pode avaliar o processo ao analisar se alcançou ou não os objetivos da tarefa de estudo.

Deste modo, o método de ação possibilita encontrar as origens e as condições da ocorrência de um fenômeno, analisar as bases para o seu desenvolvimento, explicitar as conexões entre as propriedades dos fenômenos e, assim, buscar os princípios que regem a constituição do fenômeno. Modos de ações generalizados revelam-se nas tarefas de estudo que são voltadas a objetivos e realizadas dentro de certas condições.

O método é desenvolvido por meio das ações de análise, planificação mental, reflexão e síntese. A assimilação dos significados sociais e a formação dos sentidos pessoais orientam a ação do sujeito no mundo e participa da formação de sua personalidade.

A estrutura da Atividade de Estudo deve guiar o/a professor/a à organização do trabalho com enunciados no processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos/as para os objetivos,

tarefas, situações de modelagem necessárias às generalizações das propriedades do objeto (gênero do enunciado); a professora vai junto aos alunos/as explicar o movimento dialético de desenvolvimento de um conceito na intercorrelação de demais conceitos, ou seja, um conceito é entendido em sua relação com um sistema de conceitos), e, para isso, é necessário um ambiente de trocas entre alunos/as e professor/as e entre alunos/as, na relação de diálogo para emergirem os interesses e motivações do estudo.

Todo o movimento dialético de estudo do objeto deve ser permeado pelas trocas do coletivo escolar, pois assim, professor/a e aluno/a desenvolvem-se humanamente nesse processo com a generalização do pensamento na criação de significados e sentidos a partir do uso e estudo dos enunciados. A atividade de estudo do gênero acontece junto com as crianças ao desenvolver a produção escrita do gênero estudado, de forma que as tarefas e ações realizadas de atividade de estudo do gênero até a produção escrita partam do princípio de que "em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; e a esses gêneros que correspondem determinados estilos" (Bakhtin, 2016, p. 18).

Por isso, os tipos de enunciados relativamente estáveis em suas composições podem ser analisados em suas unidades composicionais; deste modo, o ensino da linguagem escrita pode transgredir o paradigma de trabalho educativo mecânico e paralisado nas formas de uma língua morta contrariando um ensino tradicional de superficialidade do ensino dos gêneros.

Enfim, refletimos em atividades para ativar as capacidades de criatividade para a realização de gêneros dos enunciados do sujeito aprendiz com ajuda do/a professor/a, e igualmente a criança tornando-se autora de enunciados, seguindo o princípio de que os enunciados são produzidos e empregados em práticas sociais e, por essa razão, possibilitam que as trocas enunciativas se materializem. "Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com o que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade..." (Bakhtin, 2016, p. 41).

Com o auxílio dos enunciados, a criança realiza suas ações, emoções, afetividades e vivências no processo em que os enunciados vão sendo interiorizados em uma relação de criação de sentidos. Portanto, desde o berçário, as falas iniciais das crianças envolvem um processo de estabelecimento de vínculos, com palavras que estabelecem relações com os objetos, ações e situações vivenciadas. Na prática social, observamos a criança desejando ser ouvida e compreendida em suas necessidades e, nesse processo, também buscando a compreensão dos enunciados do outro.

Ora, no processo de generalização dos conceitos, a criança desenvolverá, como vimos no primeiro capítulo, a função simbólica e vivenciará um período em que os jogos simbólicos serão sua atividade principal. A atividade simbólica inicial da criança é com o objeto substituto e se desenvolverá para a brincadeira de papéis sociais. As crianças, com as condições adequadas para o desenvolvimento de sua memória e imaginação criativa, vão desenvolver argumentos e ações mais elaboradas da brincadeira de papéis sociais, que contribuem no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Em consequência, o/a professor/a enriquece o mundo da criança ao disponibilizar do arcabouço cultural os gêneros dos enunciados literários, visto que compactuam com o interesse da atividade da criança pequena, pois os gêneros literários são do universo da ficção, do campo da arte, da estética, incluindo a cultura popular e a mais erudita, as cantigas, quadrinhas, poemas, contos, fábulas, lendas, narrativas diversas etc. Como são da esfera da arte, são gêneros polissêmicos que despertam vários sentidos e possibilidades de atividades criativas da criança. O gênero literário está imbricado à formação omnilateral do ser ontológico e, portanto, é imprescindível para a educação integral das crianças, jovens e adultos.

A criança da Educação Infantil pode desenvolver sua atividade principal de modo mais amplo com possibilidades de acesso aos conhecimentos e às artes presentes nos enunciados literários, tanto na materialidade dos enunciados orais quanto na materialidade dos enunciados escritos, com a possibilidade do acesso aos diferentes textos/enunciados orais e escritos em diferentes suportes. Valiengo, Lima e Sampaio (2020) apontam a literatura como uma possibilidade de inserção ativa das crianças na relação com objetos da cultura humana, e o professor atuando como mediador dos signos e significados presentes na arte. “A literatura entendida como arte é uma possibilidade de inserção ativa das crianças na relação com objetos da cultura humana” (Valiengo; Lima; Sampaio, 2020, p. 3).

No próximo tópico, argumentaremos sobre o gênero literário que abarca a compreensão dos enunciados na Filosofia da Linguagem com o princípio da primazia da estética e da vida na mediação comunicativa das trocas verbais (orais e escritas) em contradição com uma língua morta, sem sentido de ser, ou seja, uma língua com suas regras linguísticas, mas que não abrange a relação das interconexões internas dos sujeitos e as relações contextuais da situação e tempo vivenciados nos discursos.

De outro modo, na concepção da Filosofia da linguagem, os enunciados das trocas discursivas revelam na arte dos gêneros literários os sentidos das trocas verbais entre os sujeitos.

Nesta vertente, a arte aparece como uma atividade eminentemente social e, ao mesmo tempo, a abordagem literária não é vista separadamente da análise sociológica (Volóchinov, 2019).

Retornaremos a este assunto à frente, além de abordarmos autoras/es cujos trabalhos assinalam o papel da literatura na formação da criança, a importância do universo simbólico e rico dos gêneros literários no desenvolvimento dos jogos, do desenho, da escrita, na formação do leitor e autor de enunciados, incluindo, assim, a temática da alfabetização no universo literário infanto-juvenil, e citaremos propostas realizadas de atividade de estudo a partir dos gêneros literários.

4.4 Princípio do desenvolvimento da função simbólica na formação integral da criança: a leitura e a escrita de enunciados literários.

> "A imaginação criadora penetra, com a sua obra, por completo na vida pessoal e social, imaginativa e prática em todos os seus aspectos: ela é oblíqua"
>
> Ribot, Theodule (1839-1916)

A linguagem, por sua função simbólica, atua com os significados e sentidos do mundo material e imaterial no processo de socialização da criança, sendo a linguagem sígnica a base para engendrar o desenvolvimento de demais funções psíquicas superiores, como o controle da conduta, imaginação, atenção, memória, percepção voluntárias etc.

Logo, a linguagem, por meio de signos linguísticos, desenvolve a capacidade mais complexa de representação e está ligada ao princípio de criação e uso de enunciados plenos de significados e sentidos como unidades da comunicação produzida no processo de trocas verbais diretas no plano da linguagem oral, e das trocas indiretas no plano da linguagem escrita.

O enunciado vivo, encarnado em sua totalidade de vozes dos grupos sociais, vozes historicamente representadas em diversos gêneros, é compreendido em sua capacidade material de transformação social. Em "A palavra na vida e a palavra na poesia", Volóchinov (2019) deixa claro que o enunciado concreto se dá no processo de interação social entre os participantes das trocas verbais; em outros termos, o contexto vivo da comunidade gera a forma e o significado do enunciado, que usa a avaliação social e histórica dos interlocutores para a sua concretização. As unidades extraverbais são constituidoras dos enunciados escritos, pois carregam consigo toda a carga valorativa de quem faz uso da palavra em determinado contexto.

No enunciado literário, por exemplo, surgem elementos do enunciado cotidiano, onde a composição verbal do gênero poético traz elementos extraverbais, e o horizonte dos

subentendidos torna possível a compreensão do enunciado em seu gênero: “a forma do enunciado poético enquanto forma dessa comunicação estética específica, realizada no material da palavra” (Volóchinov, 2019, p. 117). O material da palavra da esfera ideológica cotidiana cria o enunciado que se forma nas trocas do grupo social; assim, há o vínculo entre forma e conteúdo e, também, há a interdependência para a compreensão de um enunciado elucidado por outros enunciados.

O autor considera a arte uma atividade eminentemente social e, portanto, a abordagem literária não pode ser vista de modo separado da análise sociológica; assim, ele tenta compreender a forma do enunciado poético na análise de alguns aspectos fora da arte, ou seja, analisa o enunciado inserido no meio social circundante.

> “o artístico” em sua totalidade não se encontra no objeto nem no psiquismo do criador ou do contemplador abordados de modo isolado: o artístico abarca todos os três aspectos. Ele é uma forma específica da inter-relação entre o criador e os contempladores fixada na obra artística” (Volóchinov, 2019, p. 115, grifos do autor).

Para a compreensão do enunciado poético, o autor usa o conceito de enunciado do cotidiano impregnado da linguagem verbal e extraverbal. Criado na própria dinâmica do grupo social com sua carga ideológica, o enunciado cotidiano não ocorre de maneira estanque e imutável; ao contrário, os enunciados concretos e vivos entram em constantes embates e, por isso, estão sempre em movimento e transformação.

O signo ideológico (palavra) que compõe o enunciado, os gestos ou expressões corporais que acompanham as falas, bem como a avaliação e entonação são as unidades do enunciado e formam sua totalidade com o contexto verbal e extra verbal, expressos ou subentendidos.

> A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e, ao serem isolados dele, perdem praticamente por completo o seu sentido: quem não conhece o seu contexto mais próximo não irá entendê-los (Volóchinov, 2019, p. 121).

Em outros termos, quem não pertence ao mesmo contexto não entende por completo os signos usados em determinado grupo, cuja organização social delineia as formas dos signos, de modo que os gêneros usados nos diálogos em cada época representam o próprio repertório da comunicação ideológica. De fato, “ao realizar-se no processo de comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social” (Volóchinov, 2018, p. 110, grifos do autor).

Notamos a importância dos enunciados presentes na literatura, como aborda Volóchinov (2019), e compreendemos o gênero literário em sua mediação dialética como texto/enunciado polissêmico de expressão artística da riqueza cultural humana contribuindo na formação mais integral dos sujeitos. A literatura, como expressão da arte, continua sendo uma necessidade humana, e a escola é um espaço para ser permeado de cultura e de arte. "A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte; a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade" (Ficher, 1981, p. 14). A arte é apontada por Ficher (1981) como uma necessidade humana.

Vigotski (2010), antes, já tinha defendido esta tese; para ele, "a princípio a arte surge por uma necessidade da vida", dando exemplo do ritmo usado como "uma forma primária de organização do trabalho e da luta" (p. 334), os adornos, como componentes da corte sexual. O autor exemplifica que é na arte que se realiza para nós aquela parte da nossa vida que surge em forma de excitações do sistema nervoso que recebe um volume de excitações superior àquele a que pode reagir. Assim, do ponto de vista psicológico, a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida.

> Na criação artística a sublimação se realiza em formas sumamente tempestuosas e grandiosas, realizando-se na percepção artística nas formas dos estilos que a nós se dirigem, formas essas atenuadas, simplificadas e antecipadamente preparadas pelo sistema. Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente (Vigotski, 2010, p. 338-339).

Há a necessidade dos atos criadores, e uma obra de arte vivenciada pode ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos. Portanto, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os nossos atos posteriores; como explica Vigotski (2010), a vivência estética nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento, e toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dando a elas um novo sentido que nos leva a ver o mundo com novos olhos.

Os processos de sublimação na reflexão psicológica mais simples ao revelar que, ao vivenciarmos uma tragédia, estamos colocados pelo autor numa relação de simpatia pelo herói, e a relação da aproximação da morte, por exemplo, alimenta os nossos sentimentos de pavor e êxtase. Deste modo, procuramos a fonte do prazer em outro lugar, e só a encontramos na catarse,

como liberação das paixões despertadas pela tragédia, que, para o autor, constitui um objetivo final da arte (Vigotski, 2010).

> É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse (Vigotski, 2010, p. 345).

Assim, a arte em textos/enunciados literários, por sua linguagem polissêmica, em narrativas de histórias, por exemplo, permite que as crianças façam relações com o que já conheciam, realizem conexões a partir de seus conhecimentos prévios, envolvam-se na estética ficcional emocionalmente pelos sentidos suscitados das tramas criadas na obra, e deste modo, desenvolvam psicologicamente uma atividade sumamente complexa de luta interna na trama e no drama de sua própria existência.

> o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (Faria, 2004, p. 130).

Compreendemos com os/as autores/as citados/as, a importância do gênero literário e da arte na formação mais integral humana. Girotto e Souza (2016) ressaltam a importância do ato de narrar histórias no espaço da Educação Infantil para a formação da criança, especialmente o zelo às práticas de narrar histórias para os pequenininhos e pequenos, mediante textos literários, fictícios ou não fictícios e por meio de experiências vividas ou imaginadas.

Na obra fantástica, segundo Vigotski (2010), a única justificação é o seu fundamento emocional real; a emoção sentida em uma narrativa fantástica ou o pavor de imaginar um bandido são fantasias que, no entanto, suscitam emoções reais; deste modo, as emoções que não são realizadas em vida, encontram vazão e expressão numa combinação arbitrária de elementos da realidade, e antes de tudo, na arte. “Nesse caso, cabe lembrar que a arte não dá simplesmente vazão e expressão a essa ou aquela emoção, mas sempre a resolve e libera o psiquismo da sua influência sombria. Isso aproxima da brincadeira o efeito psicológico do conto de fadas” (Vigotski, 2010, p. 360).

Girotto e Souza (2016) concordam com a importância das narrativas no papel de regulação das emoções das crianças e citam Vigotski contra a tendência de naturalizar as coisas,

as pessoas, as situações, com argumentos empobrecidos, porque vazios de significado, que em nada nos ajudam, em nada colaboram para reflexão, emoção e vivência relacionadas; daí decorre a preocupação das autoras com o valor das emoções nas vivências literárias na formação do leitor mirim, na conquista da criança em relação a seu estatuto de leitor para si.

O mundo, pincipalmente o das crianças, precisa contaminar-se de cores em transparência, fluidez de linguagem, delicadeza de dicção, sobriedade expressiva e magia musical, qualidades presentes na educação literária que enaltece a narração desde a tenra idade. As autoras resgatam as emoções nas mais diversas modalidades de linguagem para reflexão do educador, por respeito à necessidade de saber quem é essa criança, como aprende e como se desenvolve, saber a relevância das emoções para a constituição da criança (Girotto e Souza, 2016).

Em suma, as crianças precisam de diferentes simbolismos para o seu desenvolvimento psicológico integral, e a arte é uma necessidade da catarse, ou seja, da expressão de emoções humanas. “A arte é um enfoque emocional original e predominantemente dialético da construção da vida” (Vigotski, 1999, p. 328). O autor compreende as emoções como uma função psíquica, mediada por uma via cultural mais complexa que outras funções mentais como a memória, a atenção, o pensamento; assim a arte é um meio de equilibrar as emoções humanas: “ a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é o meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (Vigotski, 1999, P. 328-329).

Assim, o ato artístico é apontado por Vigotski como um ato criador que não é recriado por meio de operações totalmente conscientes, mas que, como atributo de qualquer ato artístico, tem a incorporação obrigatória dos atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, associações etc. Em sua obra, fala de canções infantis preservadas pelo povo, explica bem o sentido da arte na infância, pelas brincadeiras com palavras e com ritmos e, também, das letras das canções populares que se aproximam dos jogos de “faz de conta”, e a composição destas canções, configurando, assim, a brincadeira, como o conto de fadas, uma educadora estética natural da criança.

> [...] num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuímos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se firmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real (Vigotski, 1999, p. 327-328).

A literatura infanto-juvenil atual ganha contornos de uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana das vozes do outro cultural e histórico (Arena, 2010). Citando Colomer (2003), Arena (2010) aponta o movimento mundial de elevação do conceito de literatura infantil como um gênero que propiciou estudos no campo literário, e o leitor como um receptor ideal, que tem suas características culturais, históricas, sociais para delimitar a especificidade e consolidação da literatura infantil como gênero literário e instrumento cultural de inserção da criança no mundo da cultura escrita e um estatuto amplo para o leitor universal.

Igualmente, a criança leitora pode compreender a natureza do enunciado em geral, a especificidade da literatura como gênero de criação que lida com o tema da imaginação e permite a apropriação da cultura e do gênero, além dos gêneros literários, como contos, como a poesia, a novela, a crônica e outros. Ainda, a demanda por novos títulos criou a base para escritores especializados, e para os modelos de livros destinados às crianças (Arena, 2010).

Franco; Fujita (2016) enfatizam que uma das funções da Literatura é retratar a essência humana em sua totalidade enquanto forma de lutar contra os efeitos do capitalismo, com a função, diríamos, de resistir contra a cisão da personalidade ocasionada pelo apartheid do ser omnilateral para a formação do ser fragmentado necessário às demandas do sistema capitalista.

As autoras abordam a questão de os atos de leitura apresentarem-se enfadonhos e destacam Arena (2010), sobre como a própria prática pedagógica do professor, a herança cultural e educacional e questões políticas e econômicas interferem diretamente no processo de formação de leitores. Citam Adolfo (2007) ao chamar a atenção para a questão de como a Leitura Literária é conduzida no contexto escolar, que o professor mal preparado pode tornar as aulas de literatura enfadonhas, com cobranças de atividades mecanizadas.

Igualmente Franco; Fujita (2016 evidenciam o papel do professor de "(re)pensar sua práxis pedagógica a fim de desenvolver nos alunos formas de se relacionar com a obras artísticas, pois é por meio destas que se formam as funções psíquicas superiores para as recepção estético-literária" (Franco; Fujita, 2016, p. 8).

Girotto e Souza (2016) versam sobre a narração de histórias para as crianças e sobre a diferença que faz na qualidade da vida imaginativa dos pequenos, uma vez que o jogo de papéis protagonizados emerge como parte do aprendizado e do desenvolvimento da criança pequena, que procura significar, por meio da imaginação, o mundo à sua volta, procurando entender os diferentes papéis sociais presentes no seu entorno. Assim, narrar histórias e usar o livro já envolvendo os bebês e as crianças pequenas em sua pré-história de leitura é muito importante,

pois para a formação de qualquer criança, ouvir muitas histórias, escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor. Para as autoras, ainda a narratividade nos envolve de sensações, percepções e evoca a nossa memória afetiva.

É necessário perguntar para que as pessoas escrevem, antes mesmo de perguntar para que leem, uma vez que a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia, sendo necessário ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação (Vigotski, 2010). Em outra obra, o autor descreve um trabalho de cooperação entre as crianças no desenvolvimento de um suporte para diferentes criações delas:

> O melhor estímulo para a criação artística infantil consiste em organizar a vida e o contexto social das crianças de tal modo que criem a necessidade e a possibilidade da criação infantil. Como exemplo podemos citar as revistas e os murais infantis. [...] As mais diversas capacidades das crianças podem ser aqui aplicadas: as crianças que gostam de pintura e desenho pintam e ilustram; as que têm tendência para a literatura escrevem; os que gostam de organizar dirigem as reuniões e distribuem os trabalhos [...] (Vigotski, 2010, p. 81).

Nesse sentido, é necessário um ambiente propício à criatividade com a cooperação entre os alunos/as e professores/as. O autor coloca-se duramente contra escolas com práticas de treinos maçantes para o ensino da leitura e da escrita. Para o autor, o momento de leitura, por exemplo, não deveria ser um momento de opressão ou obrigação, e sim de alegria, e o desejo de ler marcado pela sinceridade do esforço e o querer compartilhar.

Em uma proposta Freinetiana, Fecchi (2023), professora de uma turma do ensino fundamental, desenvolve atividades baseadas em ateliês (canteiros de obras) como chamava Freinet. A professora propõe, em ateliês, diferentes propostas como a produção de textos livres, por exemplo, e a proposta de serem compartilhados em uma atividade semanal chamada de "Roda de textos livres". Nesta roda, os alunos compartilham os textos produzidos lendo para os colegas e podem receber o *feedback* de comentários e elogios, além de sugestões para a sua produção.

É pela atividade da criança em seu meio social que se constituem os significados no emprego dos enunciados. Por isso, é importante as crianças manifestarem-se livremente acerca do que compreenderam do tema de um enunciado, falarem sobre suas impressões e externalizarem as conexões realizadas. Ao ouvir a palavra do outro, a criança se apropria de ideias, experiências, sentimentos e cultura, que a ajuda a refletir sobre sua própria consciência, dando sentido e significado às suas vivências.

Sylvio e Rosa (2023) realizaram uma intervenção didática, a partir dos pressupostos pedagógico-didáticos do ensino desenvolvimental, que teve como principal objetivo captar e analisar as principais mudanças qualitativas ocorridas no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. O trabalho pedagógico com a literatura foi organizado para impulsionar o desenvolvimento da linguagem escrita, da imaginação e da criatividade dos estudantes, com a finalidade de compreender de que maneira a literatura pode contribuir no desenvolvimento da linguagem escrita de crianças em processo de alfabetização ou já alfabetizadas, dos Iniciais do Ensino Fundamental de crianças na faixa de 6 a 10 anos de idade.

A intervenção foi em uma turma de quarto ano. As autoras realizaram uma intervenção didática orientada pelos pressupostos psicológicos e didáticos da teoria acima citada, fundamentando-se principalmente na obra de Vasili V. Davídov. As tarefas propostas para as crianças foram elaboradas visando ao trabalho com o texto literário em suas dimensões social e linguístico-textual da literatura. A literatura foi apresentada para os estudantes na sua totalidade de objeto cultural a ser apropriado em sua forma e conteúdo próprios. Os alunos realizaram diferentes tarefas de estudo, com o conteúdo do conceito de literatura como expressão dos sentimentos e das emoções humanas (Sylvio; Rosa, 2023).

> Esse movimento requisitou ações como a leitura compartilhada e interativa, interpretação, fruição, discussão, investigação e análise dos gêneros literários conto, poema, fábula e lenda, tendo em vista a identificação e tomada de consciência do conteúdo temático (tema), do estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e da construção composicional (estrutura de textos pertencentes a um gênero) (Sylvio; Rosa, 2023, p. 14).

Em suma, segundo Sylvio e Rosa (2023), a intervenção didática mostrou que os estudantes foram paulatinamente transformando os dados das tarefas, desvelando as particularidades de cada gênero literário, e assim, puderam identificar os enunciados com explícita representação de sentimentos e emoções e relacioná-los com outros textos. As tarefas propostas para as crianças a partir dos gêneros literários permitiram acompanhar o movimento do pensamento dos estudantes do singular (poema, conto) para o universal (literatura como expressão de sentimentos e emoções) e vice-versa.

Notamos o exemplo de cooperação entre os estudantes na atividade de estudo quando as autoras relatam que os estudantes se organizaram para elaborar, construir e reconstruir o último texto, e essa intervenção foi o modelo por meio do qual eles concretizaram a relação

universal do conceito abstraída nas ações e operações realizadas nas tarefas de estudo anteriores.

Assim, o trabalho cooperativo e individual englobou inúmeras ações e operações mentais que contribuem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, da imaginação, da criatividade e de novos motivos para ler e escrever (Sylvio; Rosa, 2023).

Para as autoras, essa compreensão do quanto o ensino da literatura tem um papel formador, transformador e desenvolvente levam à reflexão sobre a necessária resistência ao modelo formal e pragmatista de trabalhar com os gêneros literários, em que forma e conteúdo se apresentam totalmente dissociados (Sylvio; Rosa, 2023).

A atividade de estudo acima relatada com os gêneros literários é um autêntico projeto de formação humanizadora. Vigotski (2014) aponta que, na produção literária, assim como no jogo, o mais importante não é o prazer que a criança sente ao jogar, mas a utilidade objetiva e o significado do jogo, mesmo que seja de modo inconsciente para a criança. Para o autor, a criação literária pode ser estimulada e orientada; assim como propiciamos as condições adequadas a sua atividade lúdica, também devemos proceder do mesmo modo na criação escrita. O autor cita a prática pedagógica de Tolstói com crianças camponesas e relata como ele despertou nas crianças o interesse de expressarem suas experiências. “Junto com as crianças inventava, construía, compunha, inspirava-lhes, oferecia-lhes temas – quer dizer canalizava, na sua essência, todo o processo de sua atividade criativa, mostrava-lhes os métodos literários, etc.” (Vigotski, 2014, p. 61).

Assinalamos até aqui, nos exemplos teórico-práticos de atividades de criação literária, o princípio de cooperação de trabalho conjunto do/a professor/a com os/as alunos/as e dos/as alunos/as entre si. Em todo o processo de tarefas, das ações desenvolvidas pelas crianças, o adulto educador mostrou-se envolvido na atividade de ensino de modo a organizar o trabalho para despertar a criatividade das crianças e a compreensão do conceito do gênero literário.

Verificamos como as crianças, desde muito cedo, em seu desenvolvimento psíquico, começam a operar com um sistema simbólico (gestos, desenhos, palavras) e a usar conceitos, e como os signos/palavras abarcam os sentimentos, emoções, afetações expressas em enunciados das trocas verbais e escritas realizadas por elas. Nesse sentido, os atos criativos da criança devem ser entendidos estritamente relacionados a sua importância psicológica; a criança não escreve versos ou desenha porque com isso se revela um futuro criador, mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras (Vigotski, 2010). Frisamos a compreensão da importância psicológica

da produção de atividades simbólicas e a dimensão da arte não só como uma necessidade da criança em seu desenvolvimento psíquico, mas uma necessidade humana por toda a vida dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem escrita, em seu processo de apropriação como função psíquica superior, compreende o movimento dialético e as multideterminações no desenvolvimento psíquico humano, e, nessa perspectiva, a compreensão do processo de apropriação da experiência humana e o desenvolvimento da personalidade como um processo rico, de ligações do indivíduo com o mundo.

A criança avança em sua compreensão e significação em meio ao uso das linguagens verbal e escrita, desenvolvendo, assim, as funções psicológicas superiores, o que permite a comunicação do pensamento mais abstrato, com o uso de enunciados, e a relação com os objetos do seu contexto favorece o desenvolvimento de saltos qualitativos em sua psique.

Quando a aprendizagem não ocorre é importante reorganizar as atividades de forma que se possibilite o desenvolvimento da aprendizagem, pois cada criança tem condições psicofísicas que lhe permitem aprender ao longo da vida, por meio da mediação sígnica nas relações dialógicas de trocas com as pessoas mais experientes.

De um processo com intercâmbios mais primitivos, na história da filogenia e ontogenia humana, evoluímos para trocas superiores mediadas por um sistema simbólico complexo de palavras; por essa razão, a linguagem constituída de palavras, base para a apropriação dos conteúdos sócio-históricos, precisa ser trabalhada intencionalmente no processo de ensino-aprendizagem considerando a sua importância para apropriação dos conteúdos e conceitos sistematizados na escola. Nesse sentido, o contexto escolar e as práticas pedagógicas são ferramentas que proporcionam mudanças relevantes para a constituição da personalidade.

A criança vai passar por um processo de compreensão da funcionalidade de instrumentos do pensamento a partir das próprias relações sociais estabelecidas, realizando atividades práticas no uso dos enunciados. No processo de ensino-aprendizagem de enunciados a criança começa a entender a funcionalidade dos instrumentos sígnicos usados pelos mais experientes no processo de generalização de conhecimentos e conceitos.

Inicialmente, a criança usa gestos indicativos motivados pelas relações sociais estabelecidas com os adultos de seu convívio, e passa a usar a fala, a desenhar e aprender a linguagem escrita, gradualmente complexificando a generalização das palavras (conceitos), com possibilidade cada vez maior de entender os elos entre os conceitos (palavras) e, dentro de um contexto de interlocutores, usará enunciados compreendidos a partir de uma corrente de interligação complexa e organizada de enunciados.

Essas trocas iniciais, desde o bebê, com os adultos é uma comunicação entre interlocutores em um processo vivo da necessidade de comunicação latente do ser em formação social. A criança vai usar, em seu processo de desenvolvimento, o enunciado concreto e vivo como unidade da comunicação (linguagem) e não um sistema linguístico estático e morto.

O domínio da linguagem escrita não deve representar uma conduta puramente externa, mecânica, dada de fora sem um determinado momento em que o desenvolvimento do comportamento surge e está vinculado geneticamente a tudo que já tinha sido preparado para o domínio externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Ao tentarmos entender o passado no contexto da leitura e da escrita, as marcas na maneira de ensinar começam a nos revelar ainda mudanças necessárias nas práticas de leitura, que é um trabalho a ser feito com ênfase na compreensão do mundo gráfico, porque dá sentido às práticas de leitura e escrita.

A apropriação de modos e usos de gêneros dos enunciados acontece no processo social e cultural em que são empregados. Assim, os usos de representações e signos, instrumentos e suportes para registro da escrita e seu material, são concebidos em seu processo histórico de caráter mutável. A atividade do sujeito, para nós, é compreendida não como atividade isolada, mas sempre como atividade sociocultural e histórica, uma vez que nascemos em uma cultura e aprenderemos sobre os objetos, instrumentos, linguagens; tudo isso, por meio das relações estabelecidas com os sujeitos mais experientes. Sem as relações sociais, não aprenderíamos as qualidades humanas já desenvolvidas historicamente, e que não estão em nossa constituição física.

Somos dotados de um cérebro capaz de desenvolver qualidades de generalização diferentemente de qualquer outro animal, mas, para que isso aconteça, precisamos das atividades desenvolvidas nas relações sociais, aprender desde criança com o outro mais experiente a lidar com a linguagem e objetos já produzidos pelas gerações precedentes.

O princípio para a aprendizagem sociocultural, que implica o desenvolvimento do intelecto, emoções e sentimentos humanos, é o da aprendizagem por cooperação em atividades socioculturais num processo de mediação pela comunicação entre os sujeitos. Essa mediação sígnica permite a significação e criação de sentidos, conforme o princípio dos enunciados como a unidade da comunicação (linguagem).

No cerne do desenvolvimento humano estão os significados sociais e a formação dos sentidos pessoais que orientam a ação do sujeito no mundo e atuam na formação de sua personalidade. As crianças vão entrar em contato com diferentes linguagens, e a linguagem

verbal conduzirá os significados em sua consciência e permitirá que, a partir desta etapa, passem por uma revolução psíquica, dando um salto qualitativo transformador no seu desenvolvimento, mudando inteiramente seu pensamento.

Portanto, o processo de trocas verbais entre os sujeitos é necessário para que os conteúdos semióticos das palavras se tornem aquisições internas, apropriações individuais; assim, as aprendizagens externas criam os significados e possibilitam aprendizagens intrapsíquicas promovendo desenvolvimento gradual do pensamento e formação da consciência e personalidade dos sujeitos. A consciência funciona de modo sistêmico e semântico e, portanto, segue o princípio do uso da linguagem sígnica para o desenvolvimento do pensamento.

Para a criança chegar às atividades com o uso mais consciente da função da linguagem escrita, desde a Educação Infantil, precisa vivenciar um contexto de uso de enunciados em suas trocas com os mais experientes e com seus pares. Assim, a linguagem, materializada em enunciados verbais e escritos, é fundamental no desenvolvimento psíquico de compreensão da realidade da criança, de compreensão dela mesma em relação ao outro no processo de regulação de sua conduta na formação de sua personalidade.

De maneira semelhante, para nós educadoras/es, é fundamental compreender que todo o processo de desenvolvimento cultural da criança, assim como todo o processo de desenvolvimento psíquico, constitui um modelo de desenvolvimento revolucionário.

Na linguagem escrita, a palavra medeia as conexões de sentidos possíveis no emprego dos gêneros dos enunciados por sua concretude de unidade de comunicação real entre os interlocutores, no caso, autor/a e leitor/a; assim, o enunciado como unidade da linguagem sígnica é um instrumento da maior importância e relevância na formação da personalidade para emancipação humana da condição natural para o ser cultural. Confirmamos, assim, na linguagem escrita, o enunciado como unidade da comunicação discursiva e gerador de uma corrente viva que nasce da necessidade de expressão e compreensão humana.

Se a leitura e a escrita são atos de sentido, a aprendizagem da escrita deve percorrer um complexo caminho de desenvolvimento, diferente de uma aprendizagem como hábito que leva a uma escrita mecânica, pois é necessário ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever letras. O processo de ensino-aprendizagem da linguagem sígnica se insere num processo ativo e criativo dos sujeitos, e o processo de humanização envolve a compreensão de significados e criação de sentidos com o uso de meios artificiais necessários à aprendizagem da criança, e o acesso aos instrumentos complexos do pensamento.

Compreendemos que a linguagem escrita, em sua unidade de enunciados, muda radicalmente a história humana, pois permite a revolução cultural, e a abstração eleva-se exponencialmente, uma vez que os conhecimentos passados de geração a geração não se limitam mais à mediação por enunciados orais, mas são usados os instrumentos capazes de materializar as ideias graficamente, ou seja, os enunciados escritos usados e desenvolvidos para determinadas finalidades sociais, e, para tanto, assumem formas composicionais concernentes aos seus objetivos específicos de comunicação e generalização do pensamento.

O enunciado desenvolve-se a partir das necessidades reais de interlocução nos diferentes campos das práticas sociais e se concretiza pela linguagem verbal e não verbal (contexto do diálogo, gestos, entonação, tema, ligados à situação comunicativa real). Constata-se isso já com o bebê, que demonstra as raízes do enunciado, mesmo que de modo embrionário quando se relaciona com os adultos. Isso porque ele está tentando ter uma resposta para algo comunicado; usa a linguagem emotiva, gestos, primeiros signos ligados ao contexto da situação real. É uma relação de sentido.

Há o início de transformação do psiquismo da criança por meio de trocas guiadas por enunciados dos adultos ou dos mais experientes e das tentativas de comunicação da criança. Essa constatação é de suma importância porque mostra o imprescindível papel do adulto/educador ao desenvolver atentamente as trocas enunciativas, não apenas com os bebês em todos os espaços de cuidados e educação voltados a eles, mas também com as crianças nas demais etapas de seu desenvolvimento.

A criança desenvolve seu pensamento pela linguagem simbólica, que começa com o uso de gestos indicativos e primeiras palavras quando os remete aos objetos de seu desejo. As atividades simbólicas desenvolvem a psique da criança e são mediadas pela linguagem de representação sígnica, com uso da imaginação criativa no desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, no desenho, modelagem, leitura, expressão verbal e escrita, dramatização etc. Deste modo, a criança, em seu desenvolvimento cultural, tem necessidade de desenvolvimento de atividades como as brincadeiras de papéis sociais, os jogos de regras, dramatização, modelação, desenho, escrita, pintura, dança, música, leitura, estudo, e tantas outras atividades para sensibilização e expressão de significados e sentidos em seu sistema de regulação psíquica cognitivo-afetiva.

O drama da existência torna a *Arte* uma necessidade humana; logo, a criança desenvolve atividades necessárias às contradições inerentes da vida, em sua formação do ser humano histórico-social na luta com o ser natural. A *arte* segue o princípio de expressão da linguagem

simbólica em signos, símbolos suprassensíveis e medeiam processos interligados às nossas necessidades de regulação emocional em relação às tensões geradas pelos conflitos e contradições na formação do ser social.

O ser humano, diferente de um ser autômato, age por motivações, ou seja, nossos sentimentos estão ligados aos motivos que nos impelem às atividades da vida. Ao delinearmos uma proposta de atividade de estudo com enunciados, ou outra atividade na escola, é importante identificarmos quais necessidades e interesses norteiam o universo do grupo de escolares e motivações singulares dos sujeitos, pois a nossa personalidade integrada abarca o princípio de unidade da psique humana, cujas funções superiores operam em nossa consciência em um sistema interfuncional.

A atividade do sujeito está relacionada às relações sociais estabelecidas com os demais sujeitos, e está imbricada ao princípio de *cooperação.* Aprendemos em um processo de trocas de experiências no uso das linguagens; assim, é importante na escola a cooperação no trabalho pedagógico para que as aprendizagens de conhecimentos científicos não ocorram de modo mecânico descolado da vida dos sujeitos, e que os aspectos importantes da vida sejam tratados com base nos conceitos científicos apropriados na escola. Começamos a formar conceitos quando estamos promovendo a riqueza que há na formação da imagem subjetiva pela realidade objetiva em um processo em que vivências são permeadas por trocas mediadas por palavras. "Depois de serem interiorizadas, elas formam significados abstratos, conceitos e seu movimento constitui uma atividade mental interior, uma atividade no plano da consciência" (Leontiev, 2021, p. 163).

O princípio de cooperação é uma necessidade da vida coletiva, mas infelizmente somos moldados por um sistema individualista, e é necessária a consciência como educadoras e educadores, com base no material científico e nos princípios de formação humana, pensar a formação dos sujeitos de modo omnilateral, pensar práticas de estudo incidindo na formação da personalidade, de sujeitos mais conscientes e autoconscientes, como sujeitos sociais, culturais e históricos.

O princípio de educação cooperativa desenvolvente para formação omnilateral humana acontece quando o aprendiz é sujeito no processo de ensino. Assim, nesta concepção, é por meio da atividade que o sujeito aprende e melhor se relaciona com o social; em atividade, o sujeito se dirige ao seu objeto, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.

Logo, no processo de estudo, é importante que o aprendiz tenha consciência dos objetivos de suas tarefas e dê sentido às suas aprendizagens. Esta é uma perspectiva de ensino, de trabalho conjunto da/o educador/a e aprendizes, pois alicerça-se em fundamentos de apropriação em trocas sociais; deste modo, os conhecimentos são criados e recriados pelas relações estabelecidas para o desenvolvimento das capacidades autônomas dos sujeitos, voltadas para a formação do bem coletivo.

De todo modo, as atividades conscientes dos objetivos e motivos das atividades pelos sujeitos são importantes ao dar sentido pessoal aos significados empregados no meio circundante, pois podem gerar a autoconsciência das ações e dos aspectos sócio-históricos que produzem certas realidades, cujas determinações não estão paralisadas, mas sim interligadas no movimento contraditório que gera a transformação. Não existe algo estagnado nos diversos universos, e, igualmente, não há nada terminado em nossa ínfima história de humanos neste planeta.

O desenvolvimento do ser ontológico mostra o funcionamento da psique num processo contínuo e revolucionário de realização de conexões mentais, criando os sentidos pessoais, inserindo as emoções a partir dos significados existentes, num processo de afetações e compreensão a partir das relações de trocas em um contexto sociocultural.

Os enunciados, que compreendem o processo de generalização da linguagem sígnica quando a palavra desde a sua gênese é um instrumento de sentido para a comunicação, surgem e se desenvolvem de necessidades humanas nas relações sociais e de trabalho.

É importante entender as imbricações dos enunciados como meios para o desenvolvimento de novas aptidões, atitudes, funções psíquicas e capacidades superiores que se formam nos sujeitos pela mediação existente no processo de apropriação da cultura, e esse processo de apropriação das capacidades superiores humanas transforma a personalidade dos sujeitos por possibilitar mais conscientização de suas ligações humanas com o mundo.

Se tais princípios revelam o desenvolvimento da consciência e autoconsciência na formação da personalidade como um processo engendrado das atividades do sujeitos em seu automovimento de produção da sua existência em um contexto de relações sociais permeadas pelos enunciados , e se esse contexto educativo de formação humana necessita de um processo de ensino-aprendizagem para que os sujeitos aprendizes desenvolvam o pensamento teórico (capacidades de planificação , análise , abstração e síntese) no uso dos conceitos científicos, depreendemos a necessidade de um processo de ensino sistêmico e desenvolvente das capacidades de generalização dos sujeitos aprendizes no processo educativo na escola. Esse

processo envolve a relação de trocas verbais por meio de enunciados em um trabalho cooperativo dos/das professores/as e sujeitos aprendizes dos conceitos de gêneros dos enunciados e demais conceitos, pois, como instrumentos semióticos, produtos das atividades humanas, são necessários aos processos de abstração para a compreensão da realidade e para a formação de uma personalidade mais capaz de atividades integradoras na dinâmica da produção da vida.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In; ARENA, D. B. ; GIROTTO, C G. G. S.; SOUZA, R. J**.** Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARENA, D.B. Significado e sentido em Jakubinskij, Volochinov, Medviédev e Bakhtin In: GUADELUPE, S. M.; MILLER, S.; KOHLE, E.C. (Orgs.) **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 133 – 160.

ARENA, D.B. A narrativa clássica e a transposição literária. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 10, p. 49-54, 2016. [ESTE ARTIGO É DA ADRIANA]

ALVES, R. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**- Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ALVES, R. **Por uma educação romântica.** 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

BAJARD E, BUIM D. A. **Metodologias de ensino** – **Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico I**n: Desafios contemporâneos da educação. Org. Célia Maria David ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BAJARD Élie. **A descoberta da língua escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD Élie. **Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.

BAJARD Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BAJARD Élie . **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo. Editoria 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BELIAKOVA, E.; PRESTES, Z. **O significado e o sentido na unidade da tradução.** Travessias, Cascavel, v. 4, n. 1, p. e3648, 2010. Disponível em: https://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3648. Acesso em: 9 junho. 2023.
CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 5ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

BUSCARIOLO A. F. V. (2023) **A organização do espaço da sala de aula em ateliês de trabalho.** https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2024/01/PERIODICO_Homenagem_2023-1.pdf

CAVALLO G. Entre o volume e o códex: A leitura no mundo romano IN: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. CAVALLO, G (Orgs.). **História da Leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

DA MATA, L.K. de L. **Os Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra** (MST) / Liene Keite de Lira Da Mata. – Marília, 2015.

DAVÍDOV, V. V. **Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo**. In: SHUARE, M. (Org.). La Psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS: antologia. Moscou: Progeso, 1987. p. 143-142.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. *Havana*: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV. Vasili. **La ensenanza escolar y el desarrollo psíquico.** URSS: Editoral Progresso, 1988.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo**.** In: SHUARE, M. (Org*).* **La Psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS: antologia**. Moscou: Progreso, 1989.

DAVÍDOV. V. MÁRKOVA. A . **La concepció n de la actividad de estudio de los escolares** In: Biblioteca de psicología soviética La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS Antología Recopilación , comentarios y traducción : Marta Shuare, Vasili Davídovy. Progreso: Moscú, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo · Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN D.B.; DAVIDOV V.V.; REPKIN V.V. **Teoria da Atividade de Estudo.** AMORIM Paula Alves Prudente; CARDOSO Coelho Garcia Cecília; PUENTES Roberto Valdés. (organizadores) - Livro I - 2. ed – Curitiba: CRV, 2020 - Coedição: Uberlândia, MG:EDUFU, 2020, 436 p.

ENGELS, F., 1820-1895 E48d **A Dialética da natureza**; prólogo de J.B.S. Haldane. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 3 ed. 240 p. 21 cm (Pensamento crítico, v. 8)

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto,2005.

FECCHI P. G. G. A **necessidade da criança, o plano individual de trabalho e as escolhas dos ateliês.** https://nahum-lescrever.com.br/wpcontent/uploads/2024/01/PERIODICO_Homenagem_2023-1.pdf

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, C **Pedagogia do Bom Senso.** Trad. J.Baptista. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, C**, O Itinerário de Celéstin Freinet:** a livre expressão na pedagogia Freinet.

Tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FRANCO S. A.P; FUJITA E. T.. **Leitura literária: saberes docentes e formação de Professores.** XI Amped Sul. UFPR. Curitiba Paraná, 2016.

GIROTTO, Cyntia Graciella G.S e SOUZA, Renata Junqueira de**. Estratégias de leitura:** Para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata(org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. . **Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores.** In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.. (Org.). Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura. 1ed.Campinas: Mercado das Letras, 2016, v. 1, p. 1-226.

GRILLO, S. **Ensaio Introdutório**. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievitch. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheilla Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 7-79.

KOHLE, E. Christina. **A atividade de estudo e o desenvolvimento da escrita autoral de estudantes escolares.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

LEONTIEV, A.N. **Atividade Consciência e personalidade**. Trad. Priscila Marques. São Paulo: Mireveja, 2021.

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*. Trad. Maria da Pena Vilallobos. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LEONTIEV A.N. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar** In. VIGOTSKII. L.S, Luria, A.N &LEONTIEV, A.N *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura**. In: LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Novo Horizonte, 1978. p. 261-281.

LURIA Alexander Romanovich. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil.** In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA Alexander Romanovich, LEONTIEV Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. trad: Maria da Pena Villalobos. 11a ed. São Paulo: ícone, 2010.

LURIA Alexander Romanovich. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança** In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA Alexander Romanovich, LEONTIEV Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. trad: Maria da Pena Villalobos. 11a ed. São Paulo: ícone, 2010.

MÃE, Valter Hugo. **Contra mim.** Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento pedagógico da brincadeira de papéis sociais.** 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2013. _

MARCOLINO, S; MELLO, S. A. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicol. cienc**. prof., Brasília , v. 35, n. 2, p. 457-472, June 2015 . Available from . access on 26 Oct. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302432013

MARCOLINO, S; MELLO, S. A; FOLQUE M. A. Brincar juntos na Escola da Infância**:** a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 123-135, jul./dez.2016. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/20922/1/Marcolino%20Mello%20%26%20Folque%20Brincar%20juntos%20e%20MEM%20critica%20educativa.pdf

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação.** 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp, Marília, 2011.

MARINO FILHO, A. O problema da abstração na Atividade de Estudo. **Educação em Análise**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 58–77, 2022. DOI: 10.5433/1984-7939.2022v7n1p58. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/45170. Acesso em: 9 set. 2023.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Vol. I. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

MARX, K,.ENGELS,F. **Textos sobre educação ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, S. A. (2023) **Vygotsky e Freinet em diálogo. https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2024/01/PERIODICO_Homenagem_2023-1.pdf**

MELLO, S. A. **Contribuições de Vigotski para a educação infantil**. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. revisada. Araraquara,SP: Junqueira&Marin; Marília,SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-202.

MILLER, S. Apresentação: Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a prática, a busca de caminhos possíveis para um processo pedagógico transformador. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 598–610, 2022. DOI: 10.14393/OBv5n3.a2021-59154. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59154. Acesso em: 20 out. 2023.

MILLER, S. **Atividade de estudo:** especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S.A (Orgs). Teoria da Atividade de Estudo (Livro II): Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 73-95.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor de textos escritos. In: MORTATTI, M do R. **Atuação de professores.** Propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. 1 ed. Araraquara. JM Editora, 2003, p.9-22.

MILLER, S; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das Atividades de Estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

MILLER, S. (2017). Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora . **Ensino Em Re-Vista,** *1*(1), 13–35. https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-1

MILLER, Stela; CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre , v. 39, n. 2, p. 261-270, ago. 2016 . Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22790

MILLER, S.; ARENA, D. B. (2011). "A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo". **Ensino Em Re-Vista,** vol. 18, n. 2, p. 341353, jul./dez.

MILLER, S. O ensino de língua materna na perspectiva da teoria histórico-cultural: reflexões sobre leitura e escrita. **Educação: Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 25, n. 48, p.

114–128, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106.vol25.n48.p114-128. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7323. Acesso em: 01 fev. 2022.

NOVACK. George. **Introdução a uma estética Marxista:** Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Buenos Aires: Ediciones Pluma, 1976.

PARKES Malcolm**. Ler, escrever, interpretar textos***:* práticas monásticas na Alta Idade Média IN: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 2002.

RIBOT, T. (1901**) Imaginação criativa.** Tradução do francês. St. Petersburg: Iu. N,. Erlikh.

SILVA, Pinto Vandei. **Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação**: descaminhos, resistências e práxis. IN: MENDONÇA, Guadelupe Sueli (et al) (Org.). (De)formação na escola: desvios e desafios. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** Uma análise da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SVENBRO J. A **Grécia Arcaica e clássica:** A invenção da leitura silenciosa. IN: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 2002
SYLVIO E ROSA,

PERROTTI, Edmir. In: **Carta na Escola** - 9/6/2008. Disponível em: https://colabori.eca.usp.br/documentos/Sonhos%20e%20bibliotecas.pdf . Acesso: 20/01/2024.

VALIENGO, A.; LIMA, E. A. de; SAMPAIO, M. Literatura e educação estética na educação infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020001, 2020.

VIGOSTKI, L.S **A construção do pensamento e da linguagem**.Trad. Paulo Bezerra. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: MWF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA Alexander Romanovich, LEONTIEV Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. trad: Maria da Pena Villalobos. 16ª ed. São Paulo: ícone, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Trad. Judith Viaplana. Madrid: Akal, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Desarrollo del lenguaje oral.** In: VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. 2.ed. Madrid, Visor, 2000b, v.3, p. 169-182.

VYGOTSKI, L. S**. Génesis de las funciones psíquicas superiores**. In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. 2.ed. Madrid: Visor, 2000, v.3.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y palabra**. In: VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. 2. ed. Madrid, Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarollo de la psique**. Obras Escogidas, V. 3. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología.** Obras Escogidas, V. I. 2º ed. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. trad: Cláudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievitch. **A palavra na vida e a palavra na poesia.**
Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheilla Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem:**
problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheilla Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.