

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

ALINE HIKARI YNOUE

A apropriação da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico

Maringá
2019

ALINE HIKARI YNOUE

A apropriação da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia na Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco

Maringá
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Y53a	<p>Ynoue, Aline Hikari Apropriação da escrita sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico / Aline Hikari Ynoue. -- Maringá, 2019. 152 f. : il. color., figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, 2019.</p> <p>1. Escrita. 2. Pensamento teórico. 3. Psicologia histórico-cultural. 4. Literatura infantil. I. Franco, Adriana de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed.370.151</p>
------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALINE HIKARI YNOUE

A apropriação da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dr. Angelo Antonio Abrantes
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP

Data da aprovação: 27 de março de 2019.

Local da defesa: Sala 10 do Bloco 10, campus da Universidade Estadual de Maringá.

Dedico este trabalho ao meu avô Eiti Ynoue (em memória), que ensinou o que é bondade por meio do exemplo, e que sempre me inspirou a ser uma pessoa melhor. Obrigada por me ensinar a enxergar o outro com tamanha consideração e sensibilidade.

AGRADECIMENTOS

"Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura." (Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas)

Quero agradecer a todos que compartilham comigo essa caminhada, cada um com suas particularidades que me deram fôlego para a produção deste trabalho. Portanto, venho expor minha gratidão àqueles que dividiram alegrias e angústias desse período, que me acolheram e fizeram-me ver que o aprender-a-viver é um privilégio para aqueles que não estão sozinhos. Agradeço, em especial:

À Professora Adriana de Fátima Franco, orientadora deste trabalho, que me orienta desde a iniciação científica sempre com tanta atenção, paciência, carinho e disposição. Graças aos seus ensinamentos encontrei sentido na atividade de pesquisa e na psicologia, que foram essenciais para a transformação das minhas concepções de mundo e de desenvolvimento humano. Obrigada por ser sempre tão querida e por me inspirar nessa luta por uma psicologia comprometida em transformar a realidade. Minha admiração e gratidão.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Angelo Antonio Abrantes e Marilda Gonçalves Dias Facci, pelas contribuições valiosas para esta pesquisa, apresentadas de maneira tão clara, cuidadosa e respeitosa.

Às companheiras e amigas de mestrado, Ana Bárbara Joaquim Mendonça, Daniella Fernanda Moreira Santos e Lorena Vechiatto, por compartilharem as angústias e também as conquistas que o mestrado nos proporcionou.

À Claudia Daiane Batista Bettio, amiga dos tempos de graduação que tenho o privilégio de tê-la sempre tão perto, mesmo com a distância geográfica. Obrigada por sempre estar presente principalmente nos momentos de maiores dificuldades, com a escuta sempre tão atenta e com o carinho tão forte.

Às amigas do grupo 08, Roberta Sinzker, Priscila Regassi, Eloisa Machado, Paola Altoé e Raíssa Palmieri, do infinito grupo de estágio da graduação que foi tão essencial para esse encontro que se tornou uma amizade tão bonita. Um aconchego em todos os momentos.

À Andressa Murase (Japô) e à Letícia Murase, por compartilharem tantos risos e conversas leves. A vida é mais divertida com vocês.

Ao Matheus Shimada e Vitor Fukunishi, amigos da Velha Guarda, presentes em quase todos os momentos da vida desde a infância. Nossas conversas me fazem espairer, e isso é fundamental para eu seguir em frente.

Aos meus pais, Suely Harumi Yoshida Ynoue e Celso Takashi Ynoue, pelo incansável apoio aos estudos e por toda a bagagem que me proporcionaram durante a vida. Sem vocês essa conquista não seria possível.

À Vanessa Miyuki Ynoue, minha irmã, por toda a colaboração neste trabalho e pelo companheirismo da qual tenho tanto orgulho.

Ao restante dos meus familiares por mostrarem-se sempre tão dispostos a me ajudar com qualquer dificuldade.

Aos demais amigos que contribuíram para o meu bem estar, que permaneceram ao meu lado especialmente nesses últimos anos tão sinuosos da minha vida. Por todas as saídas, conversas e cafés proporcionados.

A todos os professores que contribuem para a transformação da realidade ao ensinarem a enxergar. Em especial àqueles que passaram em minha vida, que contribuíram para a minha formação e que me fizeram perceber quão árduo e belo é ser professor. Meu muitíssimo obrigada.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

"O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou."

(João Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas)

YNOUE, A. H. *A apropriação da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, PR.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar a apropriação da escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico apresentando a literatura infantil como uma importante possibilidade de instrumento para o seu desenvolvimento. Defendemos que a escrita é uma apropriação decorrente de um processo longo de desenvolvimento que tem início já nos primeiros anos de vida da criança, não se tratando de uma função meramente mecânica. Já em relação à literatura, compreendemos que esta representa uma forma artística que apresenta como tarefa a elevação da autoconsciência por meio da catarse que exige a relação entre tomada de consciência individual perante a realidade social. Para o planejamento de ações educativas com o objetivo de desenvolver o pensamento teórico a escrita na criança tendo-a como instrumento de mediação, compreendemos que é fundamental o conhecimento da tríade conteúdo-forma-destinatário. Nesse sentido, delimitamos nossas reflexões em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, portanto, que estão na transição de atividades-guia. Para tanto, a partir desta pesquisa teórico-conceitual realizamos, em um primeiro momento, a explanação do psiquismo humano, dando destaque ao estudo da periodização do desenvolvimento de Vigotski. Em um segundo momento, apresenta-se o processo de desenvolvimento do pensamento e a centralidade no significado da palavra como a unidade entre a linguagem e o pensamento; em seguida, investiga-se a apropriação da escrita e a formação da consciência, entendendo que a escrita representa a tomada de consciência da linguagem, e assim, destaca-se a importância do desenvolvimento do pensamento teórico nesse processo. Por fim, analisa-se a literatura infantil como uma forma de instrumento que contribui para a tomada de consciência do homem enquanto produtor e transformador da realidade, pois opera por meio da relação teórica com a realidade. A partir desse estudo foi possível concluir que a escrita representa uma linguagem altamente complexa por ser uma representação gráfica dos sons da fala, o que demanda alto grau de domínio da linguagem interior e de generalização do pensamento. A literatura nesse contexto apresenta-se como um instrumento importante para esse desenvolvimento, já que tem a possibilidade de trabalho no período de desenvolvimento estudado; ela consegue transitar tanto nos jogos de papéis e brincadeiras com regras, como também ser um instrumento para colaborar na mediação da atividade de estudo. Defendemos a necessidade de se pautar o trabalho educativo tendo como a finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico, pois ele eleva a tomada de consciência do indivíduo, uma vez que possibilita a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações. Para tanto, pontuamos a importância de se trabalhar com a palavra, por meio da literatura, para o desenvolvimento do pensamento teórico, pois esse desenvolvimento refletirá diretamente na capacidade de apropriação da escrita, já que esse pensamento ascenderá a tomada de consciência do indivíduo, o que é fundamental para o ato de escrever.

Palavras-chave: Escrita. Pensamento teórico. Psicologia Histórico-Cultural. Literatura infantil.

YNOUE, A. H. *The appropriation of writing from the Cultural-Historical Psychology perspective and the theoretical thinking development.* Master's Dissertation, Graduate Program in Psychology, State University of Maringá, Paraná, Brazil.

ABSTRACT

This research aims to study the appropriation of writing and the theoretical thinking development presenting children's literature as an important possibility of instrument for its development. We argue that writing is an appropriation resulting from a long development process that begins as early as the child's first years of life and is not a purely mechanical function. In relation to literature, we understand that it represents an artistic form that presents as a task the elevation of self-consciousness through catharsis that requires the relation between individual awareness of social reality. For the planning of educational with the aim of developing the theoretical thinking and the writing in the child having literature as an instrument of mediation, we understand that knowledge of the triad content-form-receiver is fundamental. In this sense, we delimit our reflections on children from the first year of elementary school, therefore, who are in the transition of activities guide. For this, from this theoretical-conceptual research we performed, in a first moment, the explanation of the human psyche, emphasising Vigotski's study of the development periodisation. In a second moment, we present the process of thought development and the centrality in the word's meaning as the unity between language and thought; then writing appropriation and consciousness formation are investigated, understanding that writing represents the awareness of language, and thus, the importance of theoretical thinking development in this process is highlighted. Finally, children's literature is analysed as a form of instrument that contributes to the awareness of man as a producer and transformer of reality, because it operates through the theoretical relationship with reality. From this study it was possible to conclude that writing represents a highly complex language for being a graphic representation of speech sounds, which demands a high mastery degree of the interior language and thought generalisation. Literature in this context presents itself as an important instrument for this development, since it enables the possibility to work in the studied development period; it is able to navigate both in role playing and rules games, and to be instrumental in helping to mediate study activity. We defend the need to guide the educational work with the purpose of theoretical thinking development, which raises the awareness of the individual, since it makes possible to understand reality in its multiple determinations. Therefore, we point out the importance of working with the word, through literature, for theoretical thinking development, because this development will directly reflect the capacity of writing appropriation, since this thought will increase the awareness of the individual, which is fundamental to the act of writing.

Keywords: Writing. Theoretical thinking. Historical-Cultural Psychology. Children's literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO	20
1.1 O desenvolvimento psíquico: do natural ao cultural	20
1.2 A periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	26
1.3 O primeiro ano.....	35
1.3.1 Crise do primeiro ano	36
1.4 A primeira infância ou infância precoce.....	38
1.4.1 Crise do terceiro ano	42
1.5 A idade pré-escolar.....	44
1.5.1 Crise dos sete anos.....	48
1.6 A idade escolar	50
2. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL ...	55
2.1 A internalização de signos como condição para a formação do pensamento por conceitos	55
2.2 O ponto de partida do estudo de Vigotski sobre a relação entre a linguagem e o pensamento e a importância do método	58
2.2.1 A centralidade do significado na relação pensamento e palavra e a complexificação gradual à linguagem interior	62
2.2.2 O estudo experimental dos conceitos científicos.....	69
2.3 Os conceitos cotidianos e os conceitos científicos	79
3. A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	85
3.1 A formação da consciência e o pensamento teórico.....	85
3.2 A escrita e o salto qualitativo que ela promove no psiquismo infantil.....	96
3.3 A pré-história da linguagem escrita: o gesto, a brincadeira e o desenho	100

4. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E A FORMAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO	110
4.1 A atividade de estudo e a apropriação da escrita: a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental	111
4.2 A periodização do desenvolvimento e a linguagem escrita: a prática pedagógica alfabetizadora	120
4.3 O ato de escrever como conteúdo da consciência: a tomada de consciência e a mediação de primeira ordem para a mediação de segunda ordem.....	127
4.4 O conteúdo literário e a tomada de consciência na idade escolar	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas).

A realização de um projeto de pesquisa é proveniente das inquietações do pesquisador em relação a um objeto que se destaca em meio à sua trajetória acadêmica e pessoal. A minha trajetória acadêmica como estudiosa da psicologia histórico-cultural teve início em meados de 2013 quando era aluna da graduação em psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nesse ano tive meu primeiro contato com a referida teoria, que, por meio de seus estudos fundamentados no materialismo histórico-dialético, me apresentou a realidade humana como um produto histórico das relações sociais e trouxe em seu bojo concepções de homem, mundo e educação que foram fundamentais para transformar a minha compreensão da realidade, pois, até então, não havia me questionado sobre como o modo de produção da sociedade determinava as possibilidades de humanização.

Em 2014, ainda aluna da graduação, realizei minha primeira pesquisa de Iniciação Científica, cujo objetivo era analisar a literatura infantil e o desenvolvimento da imaginação na Psicologia Histórico-Cultural. Fizemos¹ uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-Psi), com o intuito de analisar artigos dos últimos dez anos para responder ao objetivo supracitado. Poucos resultados foram encontrados, porém ainda foi possível constatar que a literatura infantil tem a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento dos processos imaginativos da criança, desde que haja os cuidados na mediação: deve-se visar à zona de desenvolvimento próximo da criança, sendo assim, os livros e autores devem ser escolhidos por meio de uma avaliação dos conteúdos que serão abordados na obra, pois, na condição de produção humana, a literatura infantil não é neutra e pode estar vinculada a interesses da classe dominante.

Por conta da dificuldade em encontrar, nas produções levantadas, pesquisas que abordassem o desenvolvimento da imaginação nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, realizamos uma segunda pesquisa, entre os anos de 2015 e 2016, de cunho teórico-conceitual com propósito de compreender a imaginação como função psíquica superior, tendo

¹Tratou-se, assim como todo processo educativo, de um trabalho coletivo de mediação da minha orientadora de pesquisa comigo.

como principal referência os estudos de Vigotski². O objetivo foi estudar o processo de desenvolvimento da imaginação no período entre 0 e 6 anos, explicitando como essa função psíquica se desenvolve e quais as suas particularidades, buscando uma contraposição às visões naturalizantes de caráter espontaneísta presentes nas falas cotidianas.

A caminhada possibilitou compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio da aprendizagem de conteúdos historicamente produzidos e o processo de humanização em suas máximas possibilidade só é possível com a participação e mediação de pares superiores, portanto, sujeitos com maiores apropriações culturais. A Teoria Histórico-Cultural afirma que o homem não nasce humano, mas apresenta aparatos biológicos que, em potência, permitem a sua humanização; esta, por sua vez, só é possível quando o ser humano internaliza a cultura na qual está imerso. Para que a internalização de instrumentos culturais ocorra, o indivíduo precisa apresentar-se ativo perante os objetos, reproduzindo os traços essenciais da atividade que estão contidos neles (Leontiev, 2004).

Nesse sentido, compreendemos que a educação escolar apresenta um ponto principal nas nossas discussões e defendemos que a função da escola deve ser promover o desenvolvimento humano por meio do ensino de conteúdos não-cotidianos, como os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, pois somente por meio deles o indivíduo será capaz de superar os conhecimentos espontâneos que estão presentes em todas as outras esferas de sua vida. A aprendizagem dos conhecimentos não-cotidianos desfetichiza³ a realidade, tomar consciência da condição histórica da formação do gênero humano, torna possível a transformação da realidade. Para haver a formação da consciência voltada à práxis, é necessário que haja a transformação do pensamento e da sua relação com a realidade. Considerando a forma capitalista de produzir a existência, pontuamos que a compreensão da realidade tendo como base somente sua aparência não será capaz de explicar o fenômeno em sua totalidade e essencialidade, pois essa estrutura social vigente é composta por contradições de todo tipo. Nessa direção, para que a formação consciente da realidade voltada para a sua transformação seja formada no indivíduo, aponta-se como fundamental o desenvolvimento do pensamento teórico para obter o verdadeiro conhecimento sobre os objetos e fenômenos. Essa

² O nome do autor apresenta inúmeras variações na sua escrita por conta das traduções realizadas de suas obras. Optamos pela escrita “Vigotski”, entretanto, no percurso desta dissertação serão vistas outras formas de grafia, pois respeitaremos a forma apresentada em cada referência.

³ O termo “fetiche da mercadoria” foi cunhado primeiramente por Karl Marx (1818-1883) na obra “O Capital” (1867) para designar um estado de alienação dos homens em relação à mercadoria, em um movimento em que ele se perde como produtor, fazendo com que a mercadoria pareça ganhar vida própria. Em outras palavras, os objetos possuem características adquiridas pelas relações sociais de trabalho, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. A desfetichização, por sua vez, refere-se ao movimento inverso, em que o homem se percebe como produtor da mercadoria, dos objetos e da sua realidade.

forma de pensamento caracteriza-se por possibilitar a superação do conhecimento baseado meramente na empiria, por meio da operação com um sistema conceitual produzido historicamente que deve ser internalizado pelo indivíduo. Consideramos que a educação escolar deve visar ao desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos, pois se trata de um exercício não-espontâneo que promove um salto qualitativo no psiquismo (Asbahr, 2016).

O desenvolvimento do pensamento teórico, por sua vez, requer uma longa caminhada, demanda alto grau de abstração, que não está presente nos momentos iniciais da vida da criança, uma vez que nos primeiros anos de vida ela constrói o conhecimento acerca da realidade objetiva por meio de sensações e percepções. O desenvolvimento do pensamento teórico exige mediação intencionalmente voltada a esse fim, pois como afirma a Lei Genética Geral do Desenvolvimento de Vigotskii (2017) as funções psíquicas superiores, inicialmente, são funções sociais que possuem uma existência externa, e, assim, a internalização ulterior será possível pelo sujeito pelo processo de mediação do par superior, ou seja, daquele que já internalizou os conteúdos culturais; e assim como por meio da instrumentalização, que também é um processo que requer mediação.

Nessa direção, defendemos a importância de uma educação que dê acesso às produções históricas do gênero humano que não serão apropriadas de modo espontâneo pelos indivíduos. Somente dessa maneira o pensamento teórico terá bases para sua formação. Para tanto, a educação escolar deve ter clareza de quem é o seu destinatário e, assim, analisar e selecionar os conteúdos, organizando a forma como estes serão apresentados para que a apropriação do conhecimento ocorra (Marsiglia & Saviani, 2017). Portanto, a apropriação de conhecimento requer a mediação de um ensino sistematizado e orientado para as aquisições não-cotidianas compreendendo que seu destinatário se desenvolve por meio da aprendizagem, e não meramente de forma maturacional.

Dentre as aprendizagens não-espontâneas ensinadas na escola, destacaremos a linguagem escrita como nosso objeto de estudo. Ao tratar da escrita, Vygotski (1995) ressalta que o seu domínio é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores, e Martins (2013) nos esclarece que o domínio da linguagem escrita representa o domínio de um sistema simbólico altamente complexo. Conforme a autora, a escrita se edifica a partir dos processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimento. Nesta direção, nossa escolha não se fez ao acaso, mas fundamentada na importância dessa conquista para o desenvolvimento do psiquismo humano. E, ainda, nossa atuação no estágio da ênfase em educação no quinto ano da graduação (2016) com alunos e professores de uma escola da rede municipal de Maringá nos apontou que existem

contradições neste campo a serem superadas. Nessa ocasião a maior demanda apresentada pelos professores eram “as dificuldades de aprendizagem das crianças” em especial das que estavam no primeiro ano. Por essa razão, realizamos um trabalho coletivo com toda a sala do primeiro ano para investigar o por que das nomeadas dificuldade na aprendizagem, em especial, na escrita. Observamos que a escola esperava da criança conhecimentos já apropriados, em outras palavras, uma criança pronta. Era como se a criança precisasse estar madura para aprender a escrever e, quando isso não ocorria, era tachada de “criança com dificuldade para aprender”. Realizamos o trabalho buscando desmistificar essas questões e utilizamos diversos materiais que auxiliassem na mediação do desenvolvimento da leitura e escrita, com o intuito de refletir conjuntamente com o professor que alfabetizar é muito mais do que ensinar uma técnica e o traçado de letras.

Nossa atuação nos mostrou que o Ensino Fundamental público se apresenta como espaço da falta, ou seja, a criança já deveria ter certas habilidades desenvolvidas que ainda não tem, e, por não ter, o ensino fica comprometido. Notamos que a compreensão de desenvolvimento infantil estava enraizada nas concepções maturacionistas de desenvolvimento; e, assim, a escrita também não era compreendida como produto de um processo cultural de ensino e aprendizagem, que se inicia nos primeiros anos de vida criança com a apropriação dos signos.

A nebulosidade na compreensão do desenvolvimento da escrita não é recente, porém ainda tem atualidade. Vigotski mostra em seus estudos que se trata de um problema antigo: “Na psicologia, o problema da linguagem escrita está muito pouco estudado como tal, isto é, como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio representa uma viragem crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vygotski, 2012a, p. 184 - grifo nosso, tradução nossa). Na realidade, “[...] o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo.” (Vygotski, 2012a, p. 184 - grifo nosso, tradução nossa).

Entendemos que a escrita exige um alto grau de abstração e um longo processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois se trata de uma linguagem do pensamento. A criança precisa conseguir abstrair a palavra para então representá-la; é uma simbolização dos símbolos sonoros, e, por esse motivo, a escrita é considerada um signo de segunda ordem (Vigotski, 1934/2009c). Para a sua formação, exige-se que todas as outras funções superiores do psiquismo trabalhem em conjunto, já que elas formam um sistema interfuncional. Nesse sentido, admitimos que a apropriação insatisfatória da escrita, ou seja, de forma mecânica da qual ela não cumpre sua função de expressão dos

signos, afetará, de forma também insatisfatória, outros meios culturais, tendo como consequência a limitação para a compreensão da realidade.

Ressaltamos que a escola pública brasileira está longe de superar os problemas referentes aos processos de escolarização, ensino e aprendizagem. As afirmações precedentes se tornam mais preocupantes ao se observar, com base nos dados atuais da educação e alfabetização nacional, que o nível de alfabetização das crianças atualmente no país é baixo, o que sugere a necessidade de estudos e trabalho na área. Ao se verificar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014, constata-se que aproximadamente 35% dos estudantes avaliados apresentam uma escrita precária, incipiente ou inadequada para esse período⁴, além de demonstrarem desvios ortográficos em grande quantidade e de segmentação ao longo da escrita.

Desta forma, podemos dizer, por um lado, que, em sua maioria, as crianças em idade escolar estão matriculadas. Mas, por outro, as condições de permanência e aprendizagem não estão garantidas. Também deparamos com a produção de políticas que visam eliminar a reprovação sem chegar às causas, produzindo alunos não alfabetizados e expropriados do conhecimento em todos os níveis do Ensino Básico. Obviamente, esta questão não é simples e passa pela compreensão das condições sociais em que as relações educativas são produzidas.

Se a aprendizagem insatisfatória da escrita limita as possibilidades de outras aquisições culturais, podemos afirmar também que a sua apropriação como uma ferramenta do pensamento promove uma viragem no desenvolvimento. Segundo Vigotski (1998), a escrita, ao se tornar uma categoria intrapsíquica, permite à criança o enriquecimento das criações do gênero humano, e assim, ela passa por enormes transformações psíquicas, uma vez que vem a ter o comportamento controlado de maneira cada vez mais distante das amarras naturais. Perante as exigências que a escrita promove na criança, essa função provoca uma revolução no psiquismo, pois a relação da criança com suas condições concreta de vida muda drasticamente.

Defendemos que a escrita representa o conteúdo da consciência de seu autor, trata-se da expressão do seu pensamento. Nesse sentido, compreendemos que quanto mais alto for o grau de elaboração do pensamento, mais rica será a expressão da escrita do indivíduo. Vigotski (1934/2009d) declara que o desenvolvimento da escrita exige formação da linguagem interior, desenvolvimento organizado da linguagem na categoria intrapsicológica e

⁴ Trata-se de uma avaliação do governo que busca investigar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática nos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas de rede pública. As provas aplicadas apresentam três resultados: desempenhos em leitura, escrita e matemática. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>.

dupla abstração: do aspecto sonoro e do interlocutor. Por essa razão, a escrita apresenta um grau de conscientização muito maior que a fala, conseqüentemente, necessita de uma mediação diferenciada das relações cotidianas, já que se trata de um desenvolvimento arbitrário.

Nesse sentido, a partir da minha experiência profissional e dos estudos realizados ao longo da iniciação científica, o projeto de mestrado começou a ser pensado em decorrência das necessidades e dúvidas sobre como a Psicologia Histórico Cultural pode fornecer subsídios teóricos/práticos que instrumentalizem a atuação do psicólogo a pensar a apropriação da escrita e auxiliem na organização do trabalho do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Particularmente, destacamos a literatura como um instrumento que carrega uma grande potencialidade para humanização, uma vez que retrata artisticamente a expressão da realidade e seus conteúdos apresentam alto grau de elaboração social. Nesta direção, pode-se apresentar, dependendo de suas mediações, como geradora de problematizações, mobilizando a criança a desenvolver interpretações e outros processos de pensamentos a partir da relação com conceitos (Abrantes, 2013).

De acordo com Lucas et al. (2011), a literatura abre possibilidades para a humanização, pois ela consegue conduzir o indivíduo a um pensamento materializado; e ainda, tem a capacidade de informar, entreter, educar, estimular pensamentos mais complexos e abstratos, além de ampliar os processos imaginativos. Destacamos também que a literatura é um instrumento psicológico, porque ela depende da mediação e do ensino sistematizado da leitura e da escrita, que são aprendizados que não se dão de forma espontânea. Em outras palavras, a literatura como arte se apresenta como uma das ferramentas necessárias para a desfetichização humana, pois a arte eleva os sentimentos humanos a um nível mais complexo, transmutando qualitativamente os aspectos da cotidianidade do sujeito. Nessa direção, especificamos que a arte apresentada neste trabalho é contrária à compreensão da teoria do contágio, que, segundo Duarte et al. (2012), representa a compreensão em nível de saber cotidiano de que a arte tem como tarefa contagiar os indivíduos com os sentimentos dos artistas das obras; assim sendo, defendemos que a arte deve conduzir a uma realidade objetiva, superior e precisa, ligando o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade (Duarte et al., 2012).

Embasados nessa compreensão de literatura, apresentamos como objetivo geral desta dissertação estudar a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento pensamento teórico, apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para o

seu desenvolvimento. Para tanto, realizamos um estudo teórico conceitual com referências de autores clássicos e atuais da Psicologia Histórico-Cultural com a finalidade de apresentar as particularidades do desenvolvimento da escrita e das especificidades da literatura enquanto recurso para esse desenvolvimento e a relação de influência recíproca entre eles.

Tendo em vista o objetivo proposto nesta dissertação, questionamos: como deve ser compreendido o desenvolvimento do psiquismo da criança? E ainda: como devemos pensar o processo pedagógico tendo como objetivo o desenvolvimento da linguagem escrita na criança? Como podemos trabalhar com a literatura tendo como finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da apropriação da escrita?

Para responder às questões, delimitamos nossos estudos pensando nas crianças que estão no início da atividade de estudo, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao saber quem é o destinatário, conseguiremos planejar e organizar os conteúdos necessários de serem trabalhados, tomando como foco a literatura, e a forma mais adequada para transmitir esses conteúdos.

Compreendemos que crianças dessa faixa escolar ainda não se relacionam com a realidade por meio do pensamento teórico, pois este opera somente por meio de conceitos científicos, que, por sua vez, só têm a possibilidade de desenvolvimento em momentos posteriores, dependendo da situação social do indivíduo. Entretanto, argumentamos que a educação escolar nesse período deve formar bases para que o pensamento teórico se desenvolva no futuro, pois, como já apresentado, o desenvolvimento humano é decorrente de aprendizagens dos elementos culturais produzidos historicamente, e não um processo natural; portanto, a formação do pensamento teórico também é processual, e tem início já nos momentos primórdios do desenvolvimento da criança.

Para refletir o objetivo proposto, explanaremos, na primeira seção do trabalho, o estudo do desenvolvimento do psiquismo humano explicando as leis que regem seu desenvolvimento e que conduzem do aparato natural ao culturalmente mediado. Assim, apresentaremos a periodização do desenvolvimento psíquico realizado por Vigotski para expor o movimento de desenvolvimento infantil analisando suas bases internas, destacando a educação como um processo que tem início já com o nascimento do indivíduo, e como suas relações mediadas com o mundo e objetos são essenciais para o desenvolvimento de maiores graus de generalização do pensamento e para a requalificação do psiquismo como sistema funcional.

Em seguida, apresentaremos, na segunda seção, o estudo do processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, destacando a palavra como o signo dos

signos. Além disso, apresentaremos a centralidade do significado e sua complexificação à fala interior, que são requisitos essenciais para o desenvolvimento da escrita na criança. Para tanto, serão expostos os estudos de Vigotski acerca da internalização de signos como condição para a formação do pensamento; a relação entre linguagem e pensamento considerando como central o seu método de análise; o seu estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos e o porquê da centralidade do significado nesse estudo; e, por fim, a diferenciação entre os conceitos cotidianos e os científicos.

A terceira seção apresentará a formação da consciência com base nas operações lógicas de raciocínio, e destacaremos a importância do desenvolvimento do pensamento teórico. Daremos destaque ao desenvolvimento da escrita e do salto qualitativo que ela promove no desenvolvimento do psiquismo. Por fim, na quarta seção, apresentaremos a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para o desenvolvimento da escrita.

SEÇÃO 1 - O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

Buscamos nesta pesquisa estudar a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento. Compreendendo a linguagem escrita enquanto função psíquica superior, desenvolvida ao longo da história da humanidade e apropriada pela criança por meio de um árduo processo de aprendizagem propomos nesta primeira seção apresentar o estudo da formação do psiquismo a partir das postulações da Psicologia Histórico-Cultural para explicarmos o desenvolvimento humano com base na apropriação da cultura, sem excluir a influência biológica, mas, destacando que este é superado na medida em que a criança internaliza cada vez mais os conteúdos historicamente produzidos.

A seção está estruturada em itens que se articulam. O primeiro versará sobre o surgimento da espécie humana por meio do trabalho e do signo; o segundo apresenta a periodização do desenvolvimento humano, as características de cada etapa e como elas se inter-relacionam, evidenciando a historicidade como condição para a formação do psiquismo; e, por último, serão apresentadas as implicações pedagógicas decorrentes da compreensão histórico-cultural do psiquismo.

1.1 O desenvolvimento psíquico: do natural ao cultural

A Psicologia Histórico-Cultural forma-se com base em determinada concepção de homem, sociedade e da relação dialética entre esses dois. Compreende-se que a natureza social da humanidade foi conquistada por meio do trabalho, que, por sua vez, possibilitou a produção da cultura, e, assim, os homens se tornaram dependentes das suas próprias criações. A sociedade, portanto, é o produto da objetivação material e simbólica do trabalho dos homens, que é resultado das relações sociais de produção historicamente determinados (Martins, 2015).

Fundamentada nos estudos de Vygotski, que tem como base as ideias de Marx, Martins (2015) declara que a atividade fundante do homem denominada como *trabalho* deve ser entendida como o “[...] nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites” (p. 45), pois, é graças a essa categoria que nasce a criação e

desenvolvimento de mecanismos psicológicos que ascende o homem diferenciando-o dos demais animais.

Leontiev (2004) mostra que o surgimento da espécie *Homo sapiens* ocorreu quando o homem se tornou um animal diferenciado dos demais, por conta da regência das leis sócio-históricas que passaram a nortear seu comportamento, mas, para isso, claramente passou por estágios anteriores de desenvolvimento, inclusive biológicos. Antes do surgimento do *Homo sapiens*, o desenvolvimento da passagem dos animais até se chegarem ao estágio dos homens ocorreu historicamente em um processo longo.

O primeiro estágio era conhecido como o da preparação biológica do homem. Segundo Leontiev (2004), ocorreu entre os períodos terciário e quaternário. Esse estágio tinha como representante os australopitecos, os quais apesar de já apresentarem a posição vertical, ainda não utilizavam os instrumentos; somente alguns utensílios de maneira muito rudimentar. Seus meios de comunicação ainda eram bem limitados, portanto, ainda havia a supremacia das leis biológicas. O segundo estágio foi composto por várias grandes etapas, engloba desde o pitecantropo ao neandertal, e é denominado por Leontiev (2004) como passagem ao homem. Nesse estágio há o desenvolvimento de formas embrionárias de trabalho e sociedade, e o início da construção de instrumentos. Ainda havia o predomínio das leis biológicas para o desenvolvimento do homem, ou seja, ainda estava sofrendo transformações anatômicas transmitidas de geração em geração; contudo, seu desenvolvimento biológico foi fundamental para desenvolver a história da sociedade baseada nas leis sócio-históricas, pois:

[...] começaram a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem: em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. (Leontiev, 2004, p. 280).

Assim, surgia o homem permeado principalmente sob duas leis: as biológicas, responsáveis pela evolução e adaptação às condições e necessidades da produção; e as leis sócio-históricas que orientaram o desenvolvimento da própria produção e dos fenômenos que ela engloba (Leontiev, 2004).

Observando o desenvolvimento biológico e histórico da espécie humana, afirmamos que a hominização é finalizada com o surgimento do *Homo sapiens*. Isso significa que as propriedades biológicas da espécie ficaram prontas para o seu possível desenvolvimento cultural, e, este, por sua vez, é ilimitado. “[...] A passagem do homem a uma vida em que sua

cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias.” (Leontiev, 2004, p. 281-282).

Entretanto, constatamos que na história da evolução das espécies o desenvolvimento gradual e as aquisições da evolução foram transmitidos de geração para geração; contudo, não se tratava de um aparato da herança biológica. Elas se fixaram na espécie humana de uma forma particular que só aparece na sociedade humana, em outras palavras, por meio do trabalho, e, por isso, essa categoria é considerada fundamental para a compreensão do desenvolvimento cultural. Com o trabalho, os homens adaptam-se à natureza e modificam-na de acordo com suas necessidades; desse modo, criam instrumentos com o intuito de satisfazerem tais exigências, e assim, suas necessidades vão se complexificando e o desenvolvimento dos instrumentos acompanham essa complexificação. Nessa direção, o progresso da produção de bens materiais acompanha e também promove o desenvolvimento da cultura dos homens, enriquecendo-se cada vez mais, produzindo então a ciência e a arte (Leontiev, 2004).

Leontiev (2004) assevera que com a realização de suas atividades e aptidões, os conhecimentos e saberes acabam se cristalizando nos produtos produzidos pelos homens. Portanto, quanto mais complexo as objetivações, mais complexas são as apropriações. As aptidões e as características especificamente humanas não se transmitem por hereditariedade biológica, mas sim, são adquiridas no percurso da vida por um processo de apropriação da cultura desenvolvida pelas gerações anteriores:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. (Leontiev, 2004, p. 284 – grifo nosso).

Destarte, é possível afirmarmos que cada sujeito aprende a ser um homem, pois seu aparato biológico não é suficiente para fazê-lo viver em sociedade. “As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade.” (Leontiev, 2004, p. 285).

O processo de apropriação das faculdades específicas do ser humano só é possível pelo fato de o homem ser um sujeito ativo, pois para se internalizar os objetos e/ou fenômenos

provenientes do processo histórico, é fundamental que haja uma relação desses objetos/fenômenos uma atividade que reproduza, de certa forma, os traços essenciais da atividade encarnada neles (Leontiev, 2004).

Nesse contexto, compreendemos o *instrumento* como um grande exemplo. Instrumento, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, pode ser compreendido da seguinte forma:

[...] É produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades.
O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (Leontiev, 2004, p. 287 – grifo do autor).

O instrumento então é, ao mesmo tempo, ideal e social e assim distingue-se dos “instrumentos” dos animais. Nos animais, os objetos podem possuir alguma utilidade imediata, porém não se tornam suportes permanentes. A título de exemplo, os símios utilizam pedaços de galhos para puxar um fruto para si, mas a utilidade de “puxar um fruto” não se fixava no objeto. Depois de utilizado, o objeto se torna indiferente para o animal. Essa relação já ocorre de forma inversa para o homem. O objeto, para ele, passa a preencher uma função de “acumulação”, implicando em uma reorganização dos movimentos naturais e o desenvolvimento de faculdades motoras mais complexas (Leontiev, 2004).

A *aquisição do instrumento* consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo *um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores*, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. Isto *aplica-se igualmente aos fenômenos da cultura intelectual*. (Leontiev, 2004, p. 287-288 - grifo nosso).

Compreendendo que a aquisição do instrumento possibilita desenvolver novas aptidões culturais, é possível afirmar que a aquisição da linguagem é um processo de apropriação das palavras que são produzidas e fixadas historicamente nas suas significações que revoluciona o psiquismo humano, pois possibilita sua instrumentalização. Nisso distingue radicalmente os homens dos demais animais. Estes se adaptam às condições de existência, enquanto que aqueles reproduzem propriedades e aptidões historicamente formadas construindo a sua natureza (Leontiev, 2004).

Martins (2015) tendo como base os escritos de Vygotski apresenta que o psiquismo do animal ainda se encontra em um patamar elementar, inato, limitado às condições naturais; assim denomina-o de função psíquica elementar (FPE). Já o psiquismo humano, inicia-se da

mesma base animal, mas quando suas condições biológicas são superadas pelas condições sociais de existência, este passa a ter o comportamento controlado por signos. “Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem.” (Martins, 2015, p. 46 - grifo da autora). Assim, graças ao signo, o homem consegue desenvolver formações psicológicas mais complexas, denominadas funções psicológicas superiores (FPS), tendo então o modo de funcionamento artificial.

As funções psíquicas superiores, são desenvolvidas socialmente. Sendo assim, para que os conteúdos historicamente produzidos sejam internalizados pelo indivíduo é necessário que ele tenha recebido esse conteúdo em uma etapa externa do desenvolvimento. Vigotskii (2017) apresenta que todo desenvolvimento cultural aparece duas vezes para o indivíduo: primeiro de maneira social, por intermédio dos pares superiores, denominado de categoria intersíquica; e segundo em um plano individual, chamado de categoria intrapsíquica, referente à internalização do conteúdo cultural.

Desse modo, concordamos com Leontiev (2004) quando o autor afirma que o processo de humanização é decorrente da educação. Ocorre por meio da aquisição dos instrumentos culturalmente e historicamente elaborados que só continuam existindo de geração para geração por meio da comunicação. Segundo o autor, a comunicação, seja de forma externa ou interna, é uma condição fundamental para o desenvolvimento do homem em sociedade.

Vigotski (1998) também compreende a comunicação como um momento decisivo no desenvolvimento psíquico humano. Para ele, “[...] *o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem*” (Vigotski, 1998, p. 33 – grifo nosso).

As aptidões humanas não são meramente dadas aos homens na sua cotidianidade, mas são postas nela. Para se apropriar dessas aquisições para se tornarem aptidões pessoais, a criança deve entrar em contato com os fenômenos do cotidiano por intermédio de outros homens em um processo de comunicação com eles, para assim, aprender a atividade de forma adequada, e, por isso, ressalta-se que se trata de um processo educativo (Leontiev, 2004).

O processo educativo, por sua vez, tem variações. Primeiramente, ocorre por meio da imitação dos atos da realidade circundante da criança e depois complexifica e especializa com a educação escolar. Evidenciamos que esse processo só acontece graças à transmissão social

de conteúdos históricos da humanidade para as gerações seguintes por meio da educação, pois só assim a continuidade do processo histórico é garantida. Portanto, “*quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.*” (Leontiev, 2004, p. 291 - grifo nosso).

Ao entender que o processo de humanização é um processo essencialmente educativo, é possível afirmar que as conquistas do desenvolvimento humano são inesgotáveis, já que os avanços intelectuais são extremamente vastos. Contudo, questionamos: todos têm acesso a essas aquisições? Claramente a resposta é não, pois a desigualdade econômica, concomitantemente, a desigualdade das classes existentes na sociedade capitalista, promove também uma diferença qualitativa nas relações de aquisições das faculdades da natureza humana (Leontiev, 2004).

Leontiev (2004) apresenta que essa segregação de classes, tendo uma pequena parcela como a dominante e a restante maioria como a subalterna, resulta, além da disparidade nas possibilidades de aquisições culturais, também em um processo de alienação econômica dos meios de produção e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. Essa alienação se expressa com a divisão social do trabalho, com as formações de sociedades privadas e pela luta de classes. É no contexto da divisão social do trabalho que o homem, portador das aquisições historicamente construídas, acaba, de certa forma, perdendo ou deixando de se apropriar da sua humanidade, pois o produto de seu trabalho se torna um objeto destinado à troca, e, por mais que o objeto seja resultado de sua atividade, o caráter concreto dessa atividade também se esvai do homem: o produto de sua atividade passa a apresentar um caráter totalmente impessoal, perdendo-se assim a identidade no processo de produção.

Portanto, ao realizar uma análise histórica podemos afirmar que “[...] enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece” (Leontiev, 2004, p. 294 – grifo do autor). E o mesmo acontece com a apropriação da cultura e da ciência, cuja classe dominante que representa a menor parcela da população, é a que mais tem acesso.

Essa desigualdade social é sustentada por argumentos de caráter ideológico para justificar a distinção entre as “raças”, pois dessa forma conseguem alegar o direito da classe dominante em submeter a classe menos privilegiada à exploração e levá-los de acordo com seu interesse no seu desenvolvimento econômico e cultural. Contudo, Leontiev (2004) deixa claro que:

[...] as principais característica [sic] do homem contemporâneo “acabado” (a saber um cérebro altamente desenvolvido e a proporção correspondente entre as partes encefálica e facial do crânio, a conformação característica da mão, as particularidades do esqueleto, adaptado à posição vertical, o fraco desenvolvimento lento da cobertura pilosa do corpo etc.) *existem em todas as raças humanas sem exceção*. (p. 297-298 – grifos do autor).

Portanto, não existe superioridade ou inferioridade entre os homens baseados em sua etnia, em características morfológicas ou genéticas de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural. A realidade é que há uma desigualdade das condições e das circunstâncias do progresso econômico e social, promovendo, assim, uma desigualdade de oportunidades para a aquisição da cultura, da ciência e das artes, o que influencia diretamente na compreensão teórica da realidade, como veremos em momentos posteriores deste trabalho. A possibilidade de apropriação da escrita está diretamente relacionada com a condição social de desenvolvimento em que a criança se encontra. Se as funções psíquicas se desenvolvem durante a vida, importa saber quais atividades guiam o desenvolvimento do psiquismo ao longo da ontogênese.

1.2 A periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Compreendendo que as diferenças no desenvolvimento do ser humano não ocorrem por conta de seu aparato biológico, mas sim, pelas diferenças de aquisição cultural por meio da educação, Vigotski buscou estudar as atividades por meio da qual o indivíduo se relaciona com a realidade para então pensar em ações educativas que promovessem, de fato, o desenvolvimento psíquico. Assim, o autor realizou uma série de estudos acerca da periodização do desenvolvimento psíquico infantil.

Vygotski (2012b) tinha como objetivo encontrar bases para explicar o desenvolvimento infantil. O autor, apresentando como base filosófico-metodológica o materialismo histórico-dialético, compreendia que o desenvolvimento não ocorria de maneira natural e mecânica como os estudiosos de sua época propunham. O autor menciona três teorias tradicionais que estudavam a periodização do desenvolvimento infantil até então: o primeiro grupo era composto por estudiosos que defendiam o desenvolvimento de acordo com o princípio biogenético, ou seja, compreendiam que o desenvolvimento ontogenético ocorria paralelamente ao filogenético. Assim, afirmavam que a infância deveria ser dividida em

períodos isolados de acordo com as etapas fundamentais da história da humanidade, e as bases para essa divisão se dariam de acordo com os períodos de desenvolvimento filogenético. No segundo grupo estavam os estudiosos que propunham a eleição de algum indício no desenvolvimento como um critério para convencionar a periodização. Entretanto, o processo de identificação desses indícios era ainda muito relacionado às questões biológicas, como, por exemplo, os períodos de dentição e a maturação sexual. Já o terceiro grupo, apresentava a concepção evolucionista de desenvolvimento (Vygotski, 2012b).

Não concordando com esses princípios de periodização, Vygotski (2012b) apresenta que a compreensão do desenvolvimento ainda era pautada muito em concepções biológicas limitadas aos estudos puramente descritivos, empíricos e fenomenológicos, cujas explicações eram restritas à aparência do fenômeno externo, do sintoma. O que interessava para o autor era investigar o que se ocultava por trás desses indícios, pois, para ele, somente com essa investigação seria possível compreender o processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em outras palavras, considera que é necessário compreender a dinâmica do desenvolvimento e o processo de mudança de uma idade a outra, para conseguir, de fato, explicar como se dá o desenvolvimento infantil. Nas palavras do autor:

Em relação com o problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a todo intento de classificar as idades por sintomas e passar, como o fizeram em outro tempo outras ciências, a uma *periodização baseada na essência interna do processo estudado*. (Vygotski, 2012b, p. 253 – tradução nossa e grifo nosso).

Vygotski (2012b) apresenta, portanto, que devemos observar as mudanças internas do próprio desenvolvimento, com seus avanços e regressos, para assim, ser possível dar bases sólidas dos principais períodos de formação da personalidade. O desenvolvimento, para o autor, é um processo contínuo no qual permite aparição de elementos novos que não existiam em estágios anteriores do desenvolvimento.

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (Vygotski, 2012b, p. 254-255 – tradução nossa e grifo nosso).

O desenvolvimento psíquico não ocorre linearmente, mas, sim, é marcado por períodos estáveis e também por momentos de crises. Em relação às idades estáveis, Vygotski (2012b) assevera que “[...] o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças

microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade.” (p. 255 - tradução nossa).

Já acerca dos períodos de crise, o autor destaca:

As idades estáveis têm sido estudadas com maior detalhe que as caracterizadas por crises, que é outro tipo de desenvolvimento. As crises foram descobertas por vias puramente empíricas; não tem sido sistematizada nem incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil. São numerosos os investigadores que põem em dúvida a necessidade interna de sua existência. Inclina-se, melhor, a considerar as crises como “enfermidades” do desenvolvimento, como um desvio da norma. Quase nenhum dos investigadores ocidentais foi capaz de dar uma explicação teórica de seu verdadeiro significado. (Vygotski, 2012b, p. 255 – tradução nossa).

Nos períodos de crise, o indivíduo sofre com bruscas mudanças de comportamento e personalidade em um breve espaço de tempo. Esses períodos são marcados por algumas peculiaridades: não é possível colocar uma delimitação precisa entre o começo e o fim das crises; além disso, é um período em que comumente o rendimento nos estudos diminui, bem como a capacidade geral do trabalho, pois a criança perde o interesse em determinadas atividades. Entretanto, vale destacar que os períodos críticos são diferentes variando de criança para criança, pois depende sempre das condições reais da vida, incluindo o lugar do sujeito no sistema de relações. Na crise, a índole do desenvolvimento é vista de uma forma mais negativa, pois se trata de um período mais destrutivo que criador (Vygotski, 2012b).

A criança ao entrar nos períodos de crise se distingue melhor por traços contrários: perde os interesses que ultimamente ainda orientavam toda sua atividade, que ultimamente ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção, e agora dir-se-ia que se esvaziam as formas de suas relações externas, assim como sua vida interior. (Vygotski, 2012b, p. 257 – tradução nossa).

Entretanto, questionamos: os períodos de crise necessariamente ocorrem em todos os indivíduos? Leontiev (2017) afirma que não. Contudo, declara que as mudanças no desenvolvimento, em si, são inevitáveis.

[...] Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (Leontiev, 2017, p. 67 - grifo nosso).

Deste modo, é visível a importância de uma mediação constante e bem assistida. Ao serem bem instruídas e instrumentalizadas, as crianças poderão passar pelo momento crítico,

que são mudanças necessárias em seu psiquismo, sem grandes conturbações. Todavia, as crises não representam necessariamente algo ruim. Para Vygotski (2012b), os períodos de crise não são marcados apenas por características negativas, pois segundo o autor, “[...] por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, a um passo para uma forma nova e superior” (Vygotski, 2012b, p. 259 - tradução nossa).

O essencial das idades consideradas críticas, é a aparição de novas formações muito peculiares e específicas. Elas se diferenciam das formações originadas dos períodos estáveis, já que têm caráter transitório, sendo assim, não se conservam tal como aparecem na etapa crítica, e nem se integram como “adicionais” imprescindíveis na estrutura integral da futura personalidade, mas, sim, funcionam como instâncias subordinadas na idade estável seguinte (Vygotski, 2012b).

Vygotski (2012b) então postulou que o critério fundamental para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades é justamente por causa da nova formação que se tem em cada período. O autor mostra também que seu esquema de classificação foi determinado pela alternância de períodos estáveis e críticos. Esquematizou seu trabalho introduzindo as idades críticas; excluiu o período embrionário e o período “juvenil” posterior aos dezessete-dezoito anos; e, por fim, incluiu a idade da maturação sexual entre as idades estáveis e não entre as idades críticas. Nessa direção, Vygotski (2012b) apresenta a periodização da seguinte forma:

Quadro 1 – A periodização do desenvolvimento

Crise pós-natal
Primeiro ano (dois meses – um ano)
Crise de um ano
Primeira infância (aproximadamente: um ano – três anos).
Crise de três anos
Idade pré-escolar (aproximadamente: três anos – sete anos).
Crise dos sete anos.
Idade escolar (aproximadamente: oito anos – doze anos)
Crise dos treze anos.
Puberdade (aproximadamente: quatorze anos - dezoito anos)
Crise dos dezessete anos.

Fonte: quadro elaborado por Aline Hikari Ynoue com base nas informações contidas no Tomo IV das Obras Escogidas (2012b).

Ressaltamos que foi acrescentado o termo “aproximadamente”, pois as idades estabelecidas no estudo de Vygotski (2012b) não devem ser vistas como fixas, até porque isso seria contrária à Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano de acordo com as condições materiais da vida de cada indivíduo, destarte, variando de sujeito para sujeito. Como afirma Leontiev (2017):

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, *não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram pari passu com a mudança das condições histórico-sociais.* (Leontiev, 2017, p. 65-66 – grifo nosso).

Vygotski (2012b) não diverge de Leontiev e também afirma que se deve analisar o nexos das novas formações de cada idade, e, para isso, assevera que é preciso compreender que as relações entre a personalidade da criança e seu meio social são dinâmicas em cada etapa. A criança estabelece relações com seu mundo circundante, relações estas que são sociais, e, portanto, são peculiares, específicas e únicas para cada sujeito.

Com isso, Vygotski (2012b) busca estudar as novas formações principais que ocorrem nas idades tendo em vista que a situação social de desenvolvimento determinada pelas relações entre a criança e o meio modificam sua personalidade. Para isso, o autor apresenta a importância do diagnóstico correto para analisar a situação de cada criança, pois somente assim as questões práticas relativas aos problemas da idade seriam aclaradas.

Chamamos diagnóstico do desenvolvimento ao sistema de procedimentos habituais de investigação destinados a determinar o nível real alcançado pela criança em seu desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento se determina pela idade, pelo estágio ou a fase na qual se encontra a criança em cada idade. Sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível real de desenvolvimento. [...] Estabelecer o nível real de desenvolvimento é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança [...].(Vygotski, 2012b, p. 265-266 - tradução nossa e grifo nosso).

Destarte, a tarefa do diagnóstico para Vygotski (2012b) é analisar o nível de desenvolvimento real da criança, para, assim, ter a possibilidade de analisar e trabalhar em seu nível de desenvolvimento próximo. Na chamada zona de desenvolvimento real (ZDR) observamos os traços que já estão bem desenvolvidos da criança, coisas que ela já internalizou, cujo ciclo já tenha finalizado. Já a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nos

indica as potencialidades dela, ou seja, coisas que ela ainda não consegue realizar sozinha, mas com a mediação necessária consegue fazer (Vygotskii, 2017; Vygotski, 2012b).

O professor não ensina a criança o que esta sabe fazer por si mesma, mas aquilo que não sabe, porém que pode fazer se lhe ensinam e dirigem. O próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração da criança com os adultos e constitui um caso particular de interação de formas ideais e efetivas que mencionamos antes como uma das leis mais gerais de desenvolvimento social da criança. (Vygotski, 2012b, p. 271 – tradução nossa).

O que faz a criança mudar de um estágio para outro? O que a faz avançar de uma zona de desenvolvimento proximal para outras de patamares mais elevadas? Ao investigar as forças motivadoras do desenvolvimento da psique infantil, Leontiev (2017) apresenta que é necessário observar o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais e as suas atividades, entendendo que esse lugar não determina o desenvolvimento, e sim, caracteriza o estágio existente já alcançado:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o *desenvolvimento da atividade da criança*, quer atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu *desenvolvimento*, por sua vez, *depende das condições reais de vida*. (Leontiev, 2017, p. 63 – grifo nosso).

Para se estudar a psicologia infantil, Leontiev (2017) afirma que é necessário analisar a atividade da criança e como ela é formada de acordo com suas condições concretas:

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das *condições externas* de sua vida, como das *potencialidades* que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na *análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento*, é que podemos *compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação*, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (Leontiev, 2017, p. 63 – grifo nosso).

Ao falar de atividade, Leontiev (2017) destaca que alguns tipos de atividades são principais em um determinado estágio, sendo mais importantes para o desenvolvimento posterior da criança. Portanto, cada período do desenvolvimento psíquico caracteriza-se com uma relação entre a realidade da criança e um determinado tipo de atividade dominante. A transição de um estágio para outro ocorre em decorrência da mudança do tipo de atividade dominante, por conta das necessidades da criança que vão se complexificando cada vez mais.

Nessa direção, o autor explica que o termo atividade principal⁵ não é necessariamente a atividade que a criança faz com maior frequência, mas sim, deve possuir três atributos para assim ser denominada:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...].
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...] Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. [...].
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. [...]. (Leontiev, 2017, p. 64-65).

Logo, compreendemos que a atividade principal é a atividade que coopera para governar as mudanças mais contundentes nos processos psicológicos e nos traços da personalidade da criança em um determinado período do desenvolvimento (Leontiev, 2017). As mudanças de atividade principal ocorrem pelo fato de a criança perceber, no percurso de seu desenvolvimento, de que o lugar que ocupa nas relações sociais que possui não corresponde às suas potencialidades e procura modificá-lo. Assim, é possível explicar os períodos de crise: todas as crises (dos 3, 7, da adolescência e da juventude) são associadas a uma mudança no estágio da vida; isso indica que essas transições de um estágio a outro apresentam uma necessidade interior própria (Leontiev, 2017).

Ao falar da necessidade, Leontiev (2017) faz a distinção entre a atividade e ação. Não é qualquer processo que deve ser chamado de atividade. Designa-se atividade apenas processos que realizam as relações do homem com o mundo e assim satisfazem uma necessidade. Sendo assim, toda atividade possui um motivo. Já a ação (ou ato) é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo. Logo, o ato da atividade tem um objetivo específico, mas não apresenta um motivo gerador de sentido (Leontiev, 2017).

Entretanto, há uma relação peculiar entre atividade e ação, pois a ação pode se tornar uma atividade:

[...] O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. [...]. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e,

⁵Ou também atividade dominante, ou atividade-guia. Trabalharemos todos os termos como sinônimos.

consequentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro. (Leontiev, 2017, p. 69)

A importância de estudar a periodização do desenvolvimento humano de acordo com a Teoria Histórico-Cultural reside no fato de que, ao compreender a dinâmica do desenvolvimento observando os processos internos, por trás dos fenômenos aparentes, abre-se a possibilidade de um trabalho mais assertivo na educação. É fundamental que se compreenda a periodização do desenvolvimento vigotskiano em sua totalidade. Cada estágio possui uma atividade dominante, e, no interior de cada atividade há o desenvolvimento de uma outra de maior grau de complexidade, e, consequentemente, de possibilidades de ação com a realidade.

Como apresentamos no item 1.1 deste trabalho, a humanização é um processo educativo por excelência. Entretanto, sabe-se que não se trata de qualquer educação, mas sim de uma educação diretiva, sistematizada, organizada e devidamente mediada. Mas, para tanto, defendemos que ela deve considerar seu destinatário para então pensar no conteúdo a ser trabalhado e a forma de se apresentar tal conteúdo. Aprofundaremos o estudo da tríade conteúdo-forma-destinatário nas seções seguintes. Para o momento, destacaremos que a compreensão acerca da periodização do desenvolvimento tem papel ímpar na educação, pois o seu entendimento possibilita a superação da visão naturalizante do desenvolvimento e, desse modo, proporciona também a abertura para que os educadores compreendam que a aprendizagem é uma premissa para o desenvolvimento, possibilitando, assim, o planejamento cuidadoso das práticas educativas desde o início da vida da criança.

Pensando o objetivo desta pesquisa, qual seja, estudar a apropriação da escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para esse desenvolvimento, consideramos essencial o entendimento de que as apropriações da criança ao longo da ontogênese são de fundamental importância para a internalização da escrita no início do processo de alfabetização. Tendo como foco o desenvolvimento da escrita, apresentamos que o estudo da periodização contribui para evidenciar que a sua formação possui uma pré-história que se inicia antes do ingresso da criança no espaço escolar, antes mesmo da Educação Infantil, já que o desenvolvimento a caminho da humanização tem início já desde o nascimento do indivíduo. Logo, compreendendo a historicidade do desenvolvimento humano, bem como das aquisições culturais, percebe-se a possibilidade (e necessidade) de mediações gradativas visando a um objetivo maior: a aquisição da cultura letrada.

Para aclarar as especificidades de cada período do desenvolvimento, utilizaremos o diagrama elaborado por Abrantes (2012) como um compêndio da periodização do desenvolvimento e também para nortear os períodos que serão pormenorizados nos subitens a seguir.

Imagem 1 – A periodização do desenvolvimento psíquico segundo sua época, período e atividade dominante



Fonte: Angelo Antonio Abrantes (2012).

Ao explorar o diagrama, podemos notar a presença de conceitos fundamentais da periodização do desenvolvimento, sendo eles: época, período, atividade dominante e crise. Podemos observar que há 3 épocas (primeira infância, infância e adolescência) e que cada época constitui-se de dois períodos. A época da primeira infância é formada pelo primeiro ano de vida e pela primeira infância; a época da infância é formada pela idade pré-escolar e a idade escolar; enquanto que a época da adolescência é formada pela adolescência inicial e adolescência em si. Essa configuração das épocas cada qual com dois períodos representam a lógica interna do processo de desenvolvimento (Pasqualini, 2013).

Para o nosso trabalho, daremos ênfase à época da infância, no período de transição entre a idade pré-escolar e a escolar, pois se trata do período em que há o ensino da

alfabetização na criança, quando ela adentra ao espaço escolar⁶ no primeiro ano do Ensino Fundamental, fase na qual a internalização da escrita já se apresenta como uma exigência para esse período escolar.

1.3 O primeiro ano

A criança possui no seu primeiro ano de vida uma completa dependência do adulto por conta da insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo e da satisfação de suas necessidades. O período pós-natal é marcado pela separação física da criança com a mãe, mas ainda mantém a dependência biológica (Vygotski, 2012b).

Vygotski (2012b) apresenta que o início da vida humana é marcado pelas funções psíquicas elementares, portanto, da atividade reflexa, caracterizado pela unidade entre percepção-emoção-ação. Contudo, por conta de sua relação constante e direta com o adulto, o bebê é considerado um sujeito social desde seu nascimento, pois seu contato com a realidade é sempre socialmente mediado:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Desse ponto de vista podemos definir o *bebê como um ser social ao máximo*. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive as mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. Isso se pode expressar de outro modo, quer dizer, que qualquer relação da criança com as coisas é uma relação que se leva a cabo com a ajuda ou por meio de outra pessoa.

[...] O desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre a *máxima sociabilidade* (devido à situação em que se encontra) e *suas mínimas possibilidades de comunicação*. (Vygotski, 2012b, p. 285-286 – tradução nossa e grifo nosso).

Portanto, o adulto é a figura central para o desenvolvimento da criança no primeiro ano, ele é o centro de qualquer situação do bebê.

[...] a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda situação. O *sentido* de cada situação está determinado para o bebê por esse centro principalmente, quer dizer, por seu conteúdo social, ou melhor dizendo, pela relação da criança com o mundo. *A criança é uma magnitude dependente e derivada de suas relações diretas e concretas com o adulto*. (Vygotski, 2012b, p. 304 – tradução nossa e grifo nosso).

⁶Especificamos que se trata de um período em que a criança adentra ao Ensino Fundamental, pois compreendemos que muitas delas começam a frequentar instituições educacionais já no período da primeira infância.

Nesse sentido, a atividade dominante desse período é a *comunicação emocional direta* com o adulto. É pelo intermédio das relações com o adulto que medeia e organiza o contato com a realidade, que a criança vai aumentando sua sociabilidade e desenvolvendo novas funções, fato que é fundamental nesse período, pois a base da consciência do bebê é especificamente perceptiva e emocional (Pasqualini, 2013).

A centralidade desse período do desenvolvimento é, portanto, a relação. A relação entre bebê e adulto, que notoriamente também é uma relação mediada por objetos.

No processo de comunicação, o adulto apresenta objetos à criança, os movimenta, estimula sua manipulação e imitação. É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto, portanto, que tomam forma as *ações sensório-motoras, de orientação e manipulação*, ou seja, as ações com objetos começam a formar-se justamente a partir da comunicação com o adulto. Essa é mais uma razão para caracterizarmos a comunicação com o adulto como atividade-guia do primeiro ano de vida: a partir dela tomam forma outras atividades. [...] (Pasqualini, 2013, p. 83-84 – grifo da autora).

Vygotski (2012b) destacou duas novas formações básicas do primeiro ano de vida: o primeiro refere-se ao incremento gradual de energia para realização de atividades de desenvolvimento de nível superior, enquanto que o segundo refere-se à mudança da dinâmica da relação inicial do bebê frente ao mundo no processo de desenvolvimento. Em relação ao primeiro, o autor afirmou que os movimentos dos bebês são aperfeiçoados, os membros vão adquirindo força, novos setores do cérebro amadurecem e novas formas de conduta e de comunicação com outras pessoas também são desenvolvidas. Disso resulta a ampliação do contato com a realidade e o aumento e a diversificação de possibilidades de atuar por meio do adulto. Esse fato evidencia a contradição entre a complexidade e diversidade das relações sociais da criança e sua impossibilidade de estabelecer uma comunicação direta com o adulto pela linguagem.

Destacamos que neste momento do desenvolvimento a criança se encontra em um período pré-linguístico. Ao longo do primeiro ano a criança constrói a imagem dos objetos, atribuir significados a eles; nomeá-los será tarefa do próximo período do desenvolvimento.

1.3.1 Crise do primeiro ano

O final do primeiro ano de vida é marcado por uma crise, nomeada de crise do primeiro ano, de acordo com Vygotski (2012b). Trata-se de uma época marcada por vários

processos: o desenvolvimento do andar; o início do desenvolvimento da linguagem; e, também, o desenvolvimento de protestos e oposição aos adultos para expressar seus afetos e vontades.

Na idade crítica essas reações se manifestam, às vezes, com grande intensidade e agudeza principalmente em casos de uma educação incorreta, convertendo-se em autênticos ataques hipobúlicos cuja descrição está vinculada com a infância difícil. Habitualmente, a criança a quem se nega alguma coisa ou a quem não se compreendeu, manifesta um agudo incremento do afeto que termina frequentemente com a situação quando a criança se atira ao solo, grita desafortadamente, se nega a caminhar, se é que sabe fazê-lo [...] (Vygotski, 2012b, p. 319 – tradução nossa).

Dos pontos mencionados, Vygotski (2012b) dá destaque à *linguagem*, pois segundo ele, “[...] [a linguagem] está mais vinculada com a aparição da consciência infantil e com as relações sociais da criança” (p. 320). Sendo assim, a linguagem seria a chave para compreender os processos internos de desenvolvimento do psiquismo infantil, e, diante disso, o autor estudou a origem dessa função psicológica.

Vygotski (2012b) apresenta que o primeiro ano de vida é marcado pela carência da linguagem. Como a criança nessa idade ainda está desenvolvendo o controle da motricidade, ela ainda não consegue nem se aproximar e nem se afastar dos objetos, desse modo, age atuando por meio dos outros, e, assim, o gesto passa a ter uma grande importância para a comunicação da criança com o adulto; passa a ser sua forma de expressão. O autor declara que entre este período do desenvolvimento e o próximo conhecido como “primeira infância” em que a linguagem já está configurada com os conhecimentos básicos do idioma materno, há um período denominado de “linguagem autônoma infantil⁷”.

Como o nome já sugere, na linguagem autônoma infantil, a criança impõe às pessoas ao seu redor a sua própria linguagem antes de conseguir internalizar a língua materna. Compreendemos que esse período é de grande importância para entender como a criança passa do período pré-linguístico ao período em que domina a linguagem no seu verdadeiro sentido da palavra.

Vygotski (2012b) recorreu aos estudos de Darwin para explicar as especificidades da linguagem autônoma infantil. Darwin (s.d. apud Vygotski, 2012b) apresentou que as crianças, antes de desenvolverem a verbalização propriamente dita, utilizavam de uma linguagem particular, cuja composição fônica era completamente diferente do vocabulário comum. Darwin (s.d. apud Vygotski, 2012b) notou também que as palavras da linguagem autônoma

⁷Termo proposto primeiramente por W. Eliasberg (1928), adotado por Vygotski.

não só se diferenciavam em relação às palavras dos adultos como também possuíam significados diferentes. “As crianças aplicam uma palavra, um significado a todo um conjunto de coisas que os adultos designam cada vez com uma palavra” (Vygotski, 2012b, p. 327 – tradução nossa). Os significados criados pelas crianças não coincidem com a língua materna. Por isso, afirmou que como a criança tem uma linguagem própria, só os adultos que convivem com ela conseguem se comunicar com essa criança (Darwin, s.d. apud Vygotski, 2012b).

Considerando que as crianças nesse período do desenvolvimento têm uma linguagem própria, Vygotski (2012b) conclui que a comunicação com as crianças nesse período só é possível em situações concretas. Destarte, a palavra só pode ser usada em uma conversa quando o objeto está visível. Portanto, o autor postula que “[...] *a hipótese mais válida é a que demonstra que todas as manifestações hipobúlicas da criança derivam das dificuldades de entendimento recíproco*” (Vygotski, 2012b, p. 328 – tradução nossa e grifo nosso).

Observamos, portanto, que a linguagem autônoma infantil é um processo fundamental e necessário no desenvolvimento. Vygotski (2012b) assevera que a tarefa desse tipo de linguagem consiste em destacar alguma coisa na situação. Ou seja, a linguagem autônoma tem função de indicar e denominar, porém carece da função significadora que pode representar os objetos e significados ausentes. Após esse período, forma-se a linguagem autêntica, e, conseqüentemente, acaba desaparecendo a autônoma. É com esse fato que a crise do primeiro ano se finaliza.

Considerando a atividade-guia do bebê, apontamos que *o desafio do trabalho educativo nesse período é fazer com que a palavra vá se desligando do objeto, ultrapassando sua relação direta com ele, fazendo a conversão da imagem do objeto em um signo*. Portanto, é necessário ensinar a linguagem à criança tendo como base a apresentação do mundo a ela, para que esta tenha estímulos culturais necessários para relacionar-se com objetos, fenômenos e significados (Marsiglia & Saviani, 2017). A linguagem autêntica só é desenvolvida pela criança que percebe a necessidade de apropriar-se da linguagem, ou seja, nesse momento a criança compreende que a linguagem autônoma já não é suficiente para satisfazer suas necessidades.

1.4 A primeira infância ou infância precoce

Como já expomos, o foco do estudo da periodização do desenvolvimento de Vygotski (2012b) é observar quais são as formações novas de cada período, como elas interferem no desenvolvimento psíquico infantil e como a etapa anterior do desenvolvimento interfere para o estágio seguinte.

Na etapa anterior à primeira infância, observamos que a criança apresenta uma completa dependência do adulto. Entretanto, este deve ir mediando-a, nomeando e significando seu mundo circundante e interagindo constantemente com objetos. Assim, a relação entre a criança e o adulto que era tão íntima na comunicação emocional direta acaba abrindo espaço para a relação “criança-objeto-adulto” (Vygotski, 2012b; Pasqualini, 2013).

Destarte, a ação com os objetos, que surgiu no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto, emerge como atividade dominante na primeira infância. Esse período é marcado pela *atividade objetal manipulatória*. O fato propulsor dessa conquista decorre da capacidade locomotora que a criança desenvolve. Em outras palavras, graças à comunicação emocional direta com o adulto há o surgimento das primeiras ações da criança de orientação e manipulação dos objetos, mas as ações com os objetos ganham maior força quando a criança desenvolve a capacidade de engatinhar ou andar. Assim, o adulto vai perdendo o foco, deixando de ser o centro das atenções da criança, e, então, o objeto passa a ganhar destaque, pois agora ela consegue alcançar e manipular por conta própria, e, assim, desenvolve-se a atividade objetal manipulatória (Pasqualini, 2013).

Para discorrer acerca desse período, Vygotski (2012b) analisou, primeiramente, a relação da criança com a sua realidade externa, e, para isso, utilizou-se dos experimentos do psicólogo estruturalista Lewin, pois foi quem melhor apresentou essa relação.

Lewin (s.d. apud Vygotski, 2012b) mostrou que a característica principal dessa fase do desenvolvimento é a dependência da própria situação, pois a criança ainda está dependente do seu campo visual direto, sendo ainda subordinada às condições da situação presente. Por conta da dependência da situação, a criança dessa idade dificilmente consegue apresentar proposições que divergem da realidade, sendo assim, não consegue mentir. Para explicar esse fato, Vygotski (2012b) apresenta o que condiciona a conduta do sujeito nesse período. Primeiro, o autor mostra que a formação da consciência da criança na primeira infância é caracterizada pela unidade entre as áreas sensoriais e motoras – a criança quer tocar em tudo que vê. Além disso, afirma que sua percepção é basicamente de caráter afetivo, pois por meio da emoção direta que os objetos lhe causam ocorre também o interesse neles. Podemos notar, portanto, que a percepção é a base para o desenvolvimento infantil na primeira infância, pois o seu caráter afetivo influencia diretamente na relação da criança com sua realidade externa. É

válido ressaltar que a percepção se desenvolve antes que as outras funções psicológicas, pois é base para todas elas. Destarte, a atividade objetual sendo reorganizada por meio das mudanças qualitativas da percepção, acaba gerando na criança uma nova atitude perante os objetos, assim, eles passam a se apresentar como instrumentos.

Nesse período, aproximadamente aos 2 anos, a criança vai se apropriando da linguagem, e essa aquisição se apresenta como um ponto fundamental para o desenvolvimento psíquico. O desenvolvimento da linguagem, enquanto meio de comunicação, torna-se uma possibilidade de compreensão e expressão recíprocas com o adulto, e assim, a percepção da criança vai se reorganizando, tornando-se cada vez mais generalizada (Pasqualini, 2013).

Para que a imagem do objeto se torne em signo, a criança precisa generalizar, pois somente com a generalização do trabalho do pensamento que se desenvolve a possibilidade da criança de aproximação à função social dos objetos, e, por conseguinte, dos signos que representam os objetos de maneira abstrata, abrindo o caminho para se ter o domínio primário da língua materna (Marsiglia & Saviani, 2017).

Destaca-se que nesse período, o aspecto fônico da linguagem se desenvolve em dependência direta com o aspecto semântico⁸, ou seja, está sujeito a ele. Sendo assim, a organização do pensamento no plano da linguagem interior ainda está escassa, pois a criança percebe a palavra ligada aos objetos concretos a que se referem. Com o crescimento cultural da criança o vocabulário se desenvolve e seu repertório aumenta; isso se deve ao fato de que a diferenciação semântica também é cada vez maior. O desenvolvimento linguístico, por sua vez, só se produz quando há a colaboração do adulto, e essa colaboração acontece já nos primórdios da vida infantil e representa um fator determinante (Vygotski, 2012b).

O desenvolvimento e ampliação do vocabulário da criança da primeira infância ocorrem pelo fato da atividade objetual manipulatória ser a atividade dominante, e, portanto, a criança passa a se interessar mais pelos objetos e suas funções sociais. *A intensa manipulação de objetos com o intuito de analisar suas características empíricas conduz a criança à apropriação da função social dos objetos, e, assim, as práticas pedagógicas devem conduzir essa manipulação, já que somente a manipulação sensório-perceptual é insuficiente.* “[...] É preciso denominar (linguagem), atribuir significado (pensamento), atentar e memorizar voluntariamente e tudo isso exige comportamentos não naturais, que precisam ser direcionados” (Marsiglia & Saviani, 2017, p. 6).

⁸ Os aspectos fônico e semântico da linguagem serão trabalhados de maneira mais detalhada no item 2.2.1 desta dissertação.

Para atingir a compreensão da função do objeto, a criança deve ter a necessidade de desenvolver a linguagem, pois somente dessa forma ela consegue obter e assimilar essas informações dos adultos. Desse modo, compreende-se que “[...] a atividade objetal manipulatória engendra uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu *entrecruzamento* com o pensamento. O referido entrecruzamento representa o salto qualitativo de maior importância desse período” (Chaves & Franco, 2016, p. 115 – grifo das autoras).

A apropriação da linguagem marca o momento em que a criança se desvincula da dependência da própria situação, e assim passa a operar com objetos para além dos fatos observáveis e manipuláveis diretamente. A peculiaridade da linguagem reside no fato de que ela não ocorre se não houver generalização e significação. Sendo assim, ressalta-se que “[...] as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e vão surgindo em seu percurso histórico – e todo esse processo se faz por meio da mediação do outro” (Chaves & Franco, 2016, p. 115 – grifo das autoras). Em vista disso, aponta-se que o processo de generalização e significação deriva de um transcurso constantemente mediado, que vai evoluindo com a tomada de consciência⁹ que só é possível por meio da apropriação da palavra.

No período da primeira infância, a generalização ainda é incipiente, as funções psíquicas da criança ainda possuem o predomínio da percepção e sua maneira de atribuir significados ainda é condicionada pela falta de nexos objetivo, apresentando então impressões subjetivas. O papel do adulto é fundamental nesse contexto para indicar o uso social da palavra, para que a criança supere o pensamento limitado às impressões subjetivas e perceba que as palavras são relacionadas aos elementos da realidade, pois somente dessa forma, a criança consegue desenvolver o jogo, que é a atividade que conduzirá o desenvolvimento na etapa seguinte (Chaves & Franco, 2016).

Constatamos então que com a atividade objetal manipulatória a criança passa a desenvolver-se de maneira qualitativamente diferente em seu meio, acarretando no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, emancipando-se das amarras situacionais do objeto. Percebe-se que essas afirmações são premissas para os jogos de papéis (Pasqualini, 2013).

Os jogos de papéis nascem, visto que a atividade objetal não é mais suficiente para o desenvolvimento da criança, pois somente a ação com o objeto não é mais interessante para

⁹ De acordo com Vigotski (1934/2009c), trata-se de um processo que resulta na apreensão da realidade pela mediação com base em conceitos, e, por isso, ocorre por meio do ensino dos conceitos. O conceito de “tomada de consciência” será mais bem definido no item 2.3 desta dissertação.

ela. No lugar disso, como já supracitado, passa a interessar-se pelo sentido social dos objetos, pelas suas relações no interior da cultura em que são utilizados pelos adultos. Assim, a criança busca fazer o que o adulto faz. Nesse contexto, os jogos de papéis se apresentam como recurso para a criança realizar, representativamente, as atividades do adulto, já que não pode, de fato, agir com os objetos tal qual o adulto age (Vygotski, 2012b; Pasqualini, 2013; Chaves & Franco, 2016).

Com o desenvolvimento dos jogos de papéis, as funções psicológicas são reorganizadas e aprimoradas, e, assim, acarreta no desenvolvimento da imaginação. “Somente no terceiro ano de vida os jogos das crianças introduzem elementos da imaginação.” (Vygotski, 2012b, p. 349 – tradução nossa).

É possível observarmos que a primeira infância é um período marcado de grandes revoluções e apropriações psíquicas, tais como a possibilidade de operar com signos e a imaginação, que só foram possíveis de ascender pelo fato de a criança, que antes se relacionava diretamente com o objeto, passou a relacionar de maneira instrumental por conta da apropriação dos signos nesse período.

1.4.1 Crise do terceiro ano

Vygotski (2012b) afirmou que para se analisar a crise dos 3 anos é necessário considerarmos 3 aspectos: primeiro, entender que todas as mudanças desse período se agrupam em torno de uma formação nova do tipo transitório; segundo, quando analisamos os sintomas de uma crise, devemos entender como surge e qual o destino da nova formação, bem como entender como que ela desaparece quando acaba esse período de transição; e, terceiro, como mudam as linhas centrais e secundárias do desenvolvimento, e, ainda, avaliar a idade crítica desde a sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, como poderá se dar a relação da criança com o período seguinte.

Na crise dos 3 anos, as principais características apontadas por Vygotski (2012b) são: negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação. De acordo com o autor, não podemos confundir o negativismo com a desobediência. A reação negativa ocorre porque a criança quer se mostrar independente diante daquilo que é pedido para ela fazer; trata-se de um ato de índole social, é dirigido à pessoa e não ao conteúdo pedido.

No negativismo a conduta da criança se opõe a tudo quanto lhe propõem os adultos. Se a criança não quer fazer algo porque lhe desagrada (por exemplo, está jogando e lhe obrigam a ir para a cama quando não está com sono), sua conduta não é negativista. A criança quer fazer aquilo que lhe apetece, aquilo que lhe interessa e que lhe proíbem; apesar de tudo que lhe fazem, sua conduta não poderá ser rotulada como negativista, será uma reação negativa a exigência dos adultos, motivada pela intensidade do seu desejo. [...] O traço distintivo do negativismo, aquilo que se diferencia da desobediência corrente, é que a criança *não obedece porque lhe pediram* (Vygotski, 2012b, p. 369 – tradução nossa e grifo do autor).

A respeito da teimosia, Vygotski (2012b) declara que não podemos confundir com a perseverança. “[...] A teimosia é uma reação infantil quando a criança exige não por desejá-lo intensamente, mas por *tê-lo exigido*. Insiste na sua exigência.” (Vygotski, 2012b, p. 370-371 – tradução nossa e grifo do autor). Já em relação à rebeldia, destaca que ela se diferencia do negativismo pelo fato de este ser dirigido a uma pessoa, enquanto que aquele é impessoal.

O negativismo é dirigido sempre contra um adulto que o incita a realizar uma ou outra ação. A rebeldia está dirigida contra as normas educativas estabelecidas para as crianças, contra o modo de vida; se manifesta em um peculiar descontentamento infantil expressado em gestos e palavras depreciativas [...]. (Vygotski, 2012b, p. 371 – tradução nossa).

Por fim, a insubordinação ocorre pelo fato de a criança querer ser independente e buscar fazer tudo por si (Vygotski, 2012b). Nesse período ocorre a mudança na esfera afetiva e volitiva, pois na primeira infância havia o predomínio da percepção afetiva, já que a criança possuía dependência total da situação do meio, sendo dominada, então, pelas relações familiares. Já na crise dos 3 anos ocorre o que Vygotski (2012b) denomina de “desdobramento”, que é justamente a quebra dessa dependência, aumentando gradativamente o posicionamento e a atividade da criança.

Na crise dos três anos se produz o chamado desdobramento: os conflitos podem ser frequentes, a criança chega a insultar sua mãe, a desdenhar dos brinquedos que lhe oferecem em um momento pouco oportuno, a quebrá-los de pura raiva. [...] Todos esses sintomas, que giram em torno do “eu” e as pessoas que lhe rodeiam, demonstram que as relações da criança com as pessoas que lhe rodeiam ou com sua própria personalidade já não é como antes. (Vygotski, 2012b, p. 373 – tradução nossa).

Ao compreender as características da crise dos 3 anos, conseguimos observar com mais clareza as mudanças mais relevantes que a dita crise produz nas crianças: ocorre a mudança da atitude social da criança frente aos adultos, pois a criança passa a ter o poder de se posicionar, e acontece também a crise de personalidade – o “eu” da criança não é mais limitado a situações concretas, e sim, é necessário que se tenha uma série de atos que se

devem à própria personalidade da criança, trata-se de uma construção, e não de um mero desejo momentâneo.

Portanto, “[...] a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno.” (Vygotski, 2012b, p. 375 – tradução nossa).

1.5 A idade pré-escolar

A idade pré-escolar é caracterizada por ser o período entre os 3 até, aproximadamente os 6 anos. No item 1.4 apresentamos que a atividade objetal manipulatória, atividade-guia da primeira infância, é o estopim para o *jogo de papéis sociais*, que é a atividade dominante da idade pré-escolar. Ou seja, não se trata apenas de uma forma predominante de atividade, mas, na realidade, é uma atividade que se apresenta como linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar (Vygotski, 1933/2008)¹⁰.

Vygotski (2012b) apresenta a definição de jogo de acordo com as postulações de Elkonin e afirma que “[...] o jogo é uma relação peculiar com a realidade, que se caracteriza por criar situações fictícias, transferir as propriedades de um objeto a outro”. (p. 349 - tradução nossa). O autor declara também que de acordo com suas investigações, é possível afirmar que os jogos com significados variáveis, que apresentam situações fictícias, só aparecem no final da primeira infância, portanto, aproximadamente aos 3 anos, período em que há o desenvolvimento da imaginação como formação psicológica nova por conta das necessidades que esse estágio, em especial, o jogo, exige da criança. (Vygotski, 2012b).

Vygotski (2008) postula que os jogos ou brincadeiras¹¹ não correspondem somente a uma satisfação da criança. Pasqualini (2013) afirma que o jogo de papéis sofre constantemente de interpretações naturalizantes, pois é entendido comumente como algo natural da criança, como uma forma de expressão de sua natureza imaginativa. Na realidade, essa atividade não deve ser vista como uma atividade norteada pelo princípio de satisfação, e, sim, deve-se olhar para os motivos e impulsos afetivos que levam a criança a brincar (Vygotski, 2008).

¹⁰Texto escrito por Vygotski para uma palestra proferida em 1933 e foi traduzido do original publicado no livro *Psikhologia Razvitiia Rebionka* (2004) por Zoia Prestes em 2008.

¹¹ De acordo com Prestes (2008), ao traduzir a obra de Vygotski, a estudiosa declarou que a palavra “jogo” em russo é utilizado para se referir tanto ao jogo quanto à brincadeira, portanto, será trabalhado ambos os termos como sinônimos nesta dissertação.

Na idade pré-escolar surgem necessidades e impulsos específicos nas crianças que as conduzem à brincadeira. Isso ocorre, porque a criança dessa idade sofre com inúmeros desejos irrealizáveis e de desejos não realizáveis imediatamente, e, assim, a brincadeira aparece como um recurso para satisfazer de maneira imaginária ou ilusória tais vontades. Portanto, a brincadeira se inicia com base na esfera afetiva.

Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate com os pés, ou conforma-se e não pega mais o objeto. Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc. Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. (Vigotski, 2008, p. 25)

Por esse motivo a criança brinca: para suprir sua tendência de realização imediata. Destarte, é dessa forma que a imaginação é desenvolvida na criança, pois como uma função da consciência humana, tem origem na ação. A ação de brincar, portanto, é o que promove o desenvolvimento da imaginação, que está ausente na consciência da criança na primeira infância, e que é completamente inexistente nos animais (Vigotski, 2008).

Contudo, deve-se tomar o seguinte cuidado: não se pode afirmar que a brincadeira infantil seja impulsionada apenas afetivamente. No início do desenvolvimento, o bebê age afetivamente com os seus objetos, ele se limita a um desejo isolado, enquanto que a criança pré-escolar, não (Vigotski, 2008):

[...] não se quer dizer que a brincadeira surja como resultado de cada desejo não satisfeito isoladamente [...]. Isso quer dizer que a criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas *tendências afetivas generalizadas* externas aos objetos. (Vigotski, 2008, p. 25-26 – grifo nosso).

Sendo assim, a essência da brincadeira é a realização de desejos, entretanto, observamos que não se tratam de desejos isolados, mas sim de afetos generalizados. A criança de idade pré-escolar costuma reagir de maneira generalizadora às reações e relações afetivas que tem, pois “[...] na idade pré-escolar, a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno” (Vigotski, 2008, p. 26). Porém, apesar de tantos afetos relacionados, a criança não tem consciência dos reais motivos que a levam a brincar. Essa é a peculiaridade da brincadeira que a distingue de outras atividades, como o trabalho, por exemplo. (Vigotski, 2008).

Dentre as brincadeiras infantis, Vigotski (2008) destaca o jogo com regras, que só surge na criança no final da idade pré-escolar e é central para o seu desenvolvimento na idade escolar. O autor afirma que a sua importância reside no fato de que a brincadeira com situações imaginárias representa, essencialmente, os jogos com regras, pois não há brincadeira sem a submissão da criança às regras do jogo. Compreende-se que todo jogo com situações imaginárias já contém regras e normas de comportamento, por mais que a brincadeira, em si, não requeira regras formuladas com antecedência.

Os jogos de papéis ganha destaque nessa discussão, pois, como já apresentado, é a atividade dominante da idade pré-escolar. O jogo de papéis sociais emerge do interesse da criança sobre o significado das ações com os objetos, tais quais os adultos fazem dentro de suas relações sociais. Sendo assim, a criança busca fazer o que o adulto faz, e, por isso, as regras são tão importantes de serem seguidas, pois “[...] brincar é representar o homem” (Lazaretti, 2016, p. 132). Portanto, entende-se que o conteúdo da atividade do brincar é de origem histórica, cultural e social, e os motivos que levam a essa atividade é a reprodução das relações humanas (Lazaretti, 2016).

Toda brincadeira tem, em certa medida, uma relação com a realidade, pois o contato que a criança tem em sua vida acaba se transformando em uma regra no jogo. Desse modo, salientamos que apesar de comumente se entender que a criança é livre no ato de brincar, essa liberdade é ilusória, já que toda brincadeira com situação imaginária traz com ela regras (Vigotski, 2008). Em outras palavras, o jogo protagonizado aumenta o conhecimento que a criança tem acerca de sua realidade social de forma mais consciente e generalizada, entretanto, pontua-se que esse potencial de clareza acerca da realidade depende das condições de vida e educação da criança (Pasqualini, 2013).

A importância da brincadeira infantil criada por uma situação imaginária se dá no fato de que se trata de um comportamento que liberta a criança das amarras situacionais, diferentemente do que ocorria na primeira infância; e, por esse motivo, esse tipo de brincadeira é considerado por Vigotski (2008) impossível de ocorrer antes dos 3 anos de idade. A criança da primeira infância está ainda muito presa ao afeto e à percepção, e com o passar do tempo, ao desligar-se das amarras concretas, a criança passa a brincar e agir com objetos independentemente daquilo que vê, ou seja, os objetos acabam perdendo o caráter impulsionador, pois a abstração, especificamente o pensamento figurativo¹² nesse período,

¹² Martins (2011) e Porto (2017), com base nos estudos de Leontiev, afirmam que as atividades de jogos simbólicos e a atividade de estudo formam um tipo de pensamento denominado de pensamento figurativo. Abordaremos esse assunto com mais profundidade no item 3.1 deste trabalho.

começa a se desenvolver cada vez mais. Ocorre, portanto, a separação do campo ótico do semântico no objeto.

Vigotski (2008) assevera que essa divergência entre o campo semântico e o campo ótico na brincadeira não acontece imediatamente: é uma tarefa árdua e processual para a criança. Uma vassoura pode representar um cavalo e um pedaço de madeira representar uma boneca, mas não é qualquer objeto que pode representar qualquer coisa; é necessário que haja um ponto de apoio que a criança consiga fazer relação e transferência do semântico com o real. Com isso, há uma grande mudança na estrutura da percepção da criança, pois antes ela estava presa aos conteúdos concretos do objeto, mas agora tem a capacidade de ver que o mundo possui significados e sentidos.

Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. [...]

Até certo ponto, o significado emancipa-se do objeto a que, antes, estava diretamente unido. [...] na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real. (Vigotski, 2008, p. 31).

O brincar, que inicialmente estava ligado à satisfação, desenvolve-se também em prol da submissão de regras, e, desta forma, a criança passa a recusar o que se deseja para respeitar as regras que o jogo exige. Sendo as regras a característica principal da brincadeira, o seu cumprimento acaba se tornando a fonte de satisfação. Desse modo, a brincadeira acaba mudando o jeito de agir da criança influenciando na construção de sua moral no futuro (Vigotski, 2008).

Ao aceitar e agir de acordo com as regras, a criança acaba desenvolvendo o autodomínio da sua conduta, pois realizar adequadamente o seu papel na brincadeira exige que ela seja capaz de subordinar sua conduta e controlar seus impulsos (Pasqualini, 2013). Constatamos que tais características são essenciais para o desenvolvimento da atividade de estudo, que é justamente a atividade dominante do período seguinte.

Destarte, é possível visualizarmos que, somando o conteúdo histórico de vida da criança e suas relações pessoais, a brincadeira cria na criança a sua zona de desenvolvimento próximo (ZDP), pois ela exige que a criança sempre esteja para além do esperado em seu comportamento cotidiano sendo fundamental para a formação da autorregulação da conduta. Desta maneira, a ação em um campo imaginário da criança acaba criando nela mesma uma intenção voluntária, e tudo isso é possível graças à brincadeira que coopera para o aprimoramento de outras funções psíquicas:

[...] a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira. As condições, as regras fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica (Lazaretti, 2016, p. 133).

Compreendemos que o desenvolvimento da atividade da brincadeira exige, portanto, ações educativas que conduzam ao seu desenvolvimento e aprimoramento para que o conteúdo dessa atividade faça a criança aprofundar suas relações com o mundo, enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações sociais, e também gerar novos interesses para se aprender conteúdos de outras esferas da realidade humana, aumentando, assim, suas possibilidades de humanização (Lazaretti, 2016).

1.5.1 Crise dos sete anos

A crise dos 7 anos ocorre em uma etapa referente à transição da criança pré-escolar para a escolar. Ressaltamos que os estudos da periodização infantil de Vygotski foram feitos em uma época e contexto específicos, portanto, apesar de se denominar a crise pela idade, esta se tornou meramente representativa ao período da situação social em que a criança se encontra, e não necessariamente a sua idade cronológica de fato.

Como em todas as crises, a crise dos 7 anos reside na reestruturação da vivência anterior. De acordo com Martins e Facci (2016), com base nos estudos de Bozhovich, a crise dos 7 anos ocorre devido ao fato de que a criança pré-escolar, por conta de sua situação social de desenvolvimento, é mobilizada a se interessar pela escola e pela atividade de estudo (aprender a ler, escrever, conhecer ciências etc.), pois a pré-escola já não é mais suficiente para sua satisfação. Esse interesse o qual conduz à transição das atividades revela que está ocorrendo uma ascensão no círculo de conhecimento da criança, portanto, compreendemos que se trata de um momento de grande salto qualitativo do psiquismo.

Diferentemente da crise dos 3 anos que ocorria entre a criança e outras pessoas das suas relações, a crise dos 7 acontece porque a criança descobre e percebe suas próprias vivências. Vygotski (2012B) define vivência como: “[...] *relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade*. Toda vivência é uma vivência de algo. *Não há vivência sem motivo*, como não há ato consciente que não tenha sido ato de consciência de algo” (p. 383 - grifos nossos).

A dita crise marca o início da diferenciação entre o aspecto interior e exterior da personalidade da criança. Em outras palavras, ao internalizar o fator intelectual em sua vivência, a criança vai perdendo sua espontaneidade (Martins & Facci, 2016; Vygotski, 2012b).

Nesse período, observamos também que as vivências adquirem sentido, já que nesse estágio se formam novas relações da criança com ela mesma, fato que antes era impossível pela falta de generalização de suas vivências; e, ainda, há o aparecimento da lógica dos sentimentos para ela:

A criança de idade escolar generaliza os sentimentos, quer dizer, quando uma situação se repete muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou com a recordação. (Vygotski, 2012b, p. 380 – tradução nossa).

A importância das vivências consiste no fato de que são elas que orientam o ser na sociedade, pois se encontra entre a personalidade e o meio social e histórico. Portanto, as vivências dão significado ao momento dado pelo meio e a personalidade da pessoa: “[...] a vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio.” (Vygotski, 2012b, p. 383 – tradução nossa e grifo nosso). Assim, Vygotski (2012b) conclui que “[...] o meio determina o desenvolvimento da criança, através da vivência de dito meio. [...] as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança.” (p. 383 – tradução nossa).

Desse modo, cabe estudar como o espaço escolar promoverá sentido para a criança, visto que o meio necessariamente junto à atividade social mediadora determinam as vivências do indivíduo, pois se trata de um processo dinâmico e vivo.

Considerando o que dissemos anteriormente, de que a crise é representativa à situação social em que o indivíduo se encontra, percebemos que com base nas leis de escolarização vigentes no Brasil, a criança é inserida no primeiro ano do Ensino Fundamental com, aproximadamente, 5 – 6 anos. Portanto, será necessário considerarmos que a dita crise se expressa nas crianças de aproximadamente 5 anos, pois a transição ocorre por conta de sua inserção ao espaço escolar, o que leva à criança a transitar entre as atividades-guias de jogos com regras e o início da atividade de estudo. Trabalharemos com mais profundidade o desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças entre quatro a seis anos para então pensarmos em conteúdo e forma da literatura tendo como objetivo a apropriação da escrita no subitem 4.1 deste trabalho.

Compreendendo que a escola será um espaço constante na vida da criança e que sua tarefa consiste em promover o desenvolvimento por meio da aprendizagem de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, estudaremos agora a idade escolar e suas implicações para o psiquismo infantil.

1.6 A idade escolar

A idade escolar, nos estudos da periodização do desenvolvimento infantil, é um estágio correspondente, aproximadamente, dos 7 aos 12 anos de idade. Admitimos que o período escolar estende-se por mais tempo, mas, por conta das mudanças de atividade-guia no estudo da periodização de Vygotski, limita-se a idade escolar para essa faixa etária. Ela é caracterizada por apresentar a *atividade de estudo* como atividade-guia, portanto, é essa a atividade que mais promove o desenvolvimento infantil e tem como fundamento a constituição de uma formação nova no psiquismo essencial para o processo de humanização; no caso, a formação do pensamento teórico¹³ (Asbahr, 2016).

Asbahr (2016) apresenta que a entrada da criança na escola promove grandes mudanças no seu desenvolvimento psíquico, mas concorda com Vygotski e considera que o processo de aprendizagem da criança começa antes de seu ingresso na escola¹⁴. De acordo com Vigotskii (2017), toda aprendizagem da criança no espaço escolar tem uma pré-história: “[...] a aprendizagem escolar nunca começa do vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (p. 110).

Só é possível entender o estado real do desenvolvimento mental da criança quando se analisa seus níveis de desenvolvimento real e potencial; e, ainda, evidenciamos que a aprendizagem escolar só promove desenvolvimento quando ela age sobre a zona de desenvolvimento proximal, pois somente dessa forma conseguirá produzir neoformações psicológicas (Asbahr, 2016; Vigotskii, 2017).

¹³O pensamento teórico será trabalhado de forma mais aprofundada no item 3.1 desta dissertação.

¹⁴Especifica-se que tendo como foco a periodização do desenvolvimento infantil, a idade escolar refere-se aproximadamente dos 7 aos 12 anos, contudo, posiciona-se nesta pesquisa que atualmente, já é possível encontrar uma boa parte das crianças em instituições educativas (educação infantil) antes desse período, portanto, estas instituições também possuem grande relevância para o desenvolvimento da criança, inclusive para a preparação para o período escolar.

Vigotskii (2017) afirma que “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, *o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem*, que cria a área de desenvolvimento potencial” (p. 116 – grifo nosso). Nesse sentido, é possível observar que o lugar que a educação deve ocupar é nas possibilidades da criança.

A idade escolar é um período de grande transformação na vida da criança, pois há uma mudança em seu lugar social: com a entrada na escola, a criança começa a ter contato e entender as formas mais desenvolvidas das construções humanas historicamente produzidas, como artes e ciências, que são produtos diretamente relacionados ao pensamento teórico dos homens (Asbahr, 2016). De acordo com Asbahr (2016), tomando como base os estudos de Davidov, a aprendizagem e atividade de estudo não devem ser compreendidas como sinônimos, pois a aprendizagem ocorre em todas as esferas da atividade humana, enquanto que a atividade de estudo tem conteúdo específico, diferentemente de outras atividades realizadas pela criança. Para que a apropriação dos conteúdos historicamente construídos ocorra é preciso que as crianças realizem a atividade de estudo.

Destacamos que o conceito de “atividade de estudo” para a Psicologia Histórico-Cultural é:

[...] especialmente uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com a mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura. A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico. (Asbahr, 2016, p. 173).

Com a mudança da sua posição social com a entrada na escola, é exigido que a criança se responsabilize com novas obrigações, bem como trabalhe de maneira mais específica e sistemática, além de demandar que ela assuma novos deveres e direitos. Todos esses aspectos fazem da escola um ambiente central na vida das crianças (Asbahr, 2016).

Como toda atividade humana, a de estudo não se forma de maneira natural, e, assim, é notável a relevância da escola e do professor para elaborar atividades em prol do desenvolvimento cognoscitivo para se formar a identidade de estudante no indivíduo. Entretanto, para que esse processo ocorra de acordo com as expectativas, é fundamental a formação dos motivos para a atividade de estudo na criança. O professor, portanto, deve observar quais são as curiosidades infantis e transformá-las em motivos para a aprendizagem (Asbahr, 2016).

Além das curiosidades infantis, é imprescindível observar as ações das crianças, ou seja, os motivos apenas compreensíveis¹⁵ da ação de estudo e transformá-las em motivos eficazes¹⁶ (Asbahr, 2016). Como visto em momentos precedentes, ações oriundas de motivos estímulos podem se transformar em atividades futuras da criança (Leontiev, 2017):

[...] É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (Leontiev, 2017, p. 70-71).

Na escola, por meio da atividade de estudo, a criança passa a hierarquizar os motivos, consolidando assim as necessidades mediatizadas. Nesse momento, observamos a superação gradual das funções elementares do psiquismo ao mesmo tempo em que a criança vai aprendendo a controlar o seu comportamento. Todo o início dessa transformação humanizadora foi iniciado pela atividade do jogo, e, fortalece-se e consolida-se com a atividade de estudo, dependendo sempre das mediações escolares (Asbahr, 2016).

O professor é visto como figura de autoridade, sendo assim, as tarefas propostas por esse profissional são entendidas pelas crianças como uma exigência absoluta, e suas resoluções são vistas como fonte de satisfação, já que os motivos iniciais das crianças em idade escolar são basicamente afetivos. Os motivos afetivos, por sua vez, não correspondem necessariamente com as ações de estudo, mas podem se tornar motivos realmente eficazes se forem usados como ponto de partida do trabalho da educação escolar visando à atividade de estudo. “O papel do(a) professor(a) na transformação desses motivos afetivos em motivos cognitivos é essencial” (Asbahr, 2016, p. 175).

É também papel do professor a organização de atividades coletivas considerando o caráter coletivo da aprendizagem humana, o que atualmente apresenta-se com escassez nas escolas, pois se estimulam as práticas competitivas entre os alunos e inclusive entre os professores, oportunizando o individualismo que se apresenta cada vez mais forte atualmente (Asbahr, 2016).

Para compreender as especificidades da atividade principal da idade escolar, é necessário considerar o papel da atividade pedagógica para a formação dos motivos para a atividade de estudo, e o papel do coletivo e das motivações sociais das crianças para o

¹⁵ Chamadas também de motivos estímulos.

¹⁶ Chamadas também de motivos geradores de sentido.

desenvolvimento dessa atividade. Apesar das limitações da educação burguesa, como por exemplo, a exigência da pura memorização de conteúdos e o foco no desenvolvimento meramente empírico, afirmamos que a atividade de estudo é uma característica que pode ser formada nas crianças. Para os defensores da Psicologia Histórico-Cultural, o ensino escolar necessita ser bem planejado e organizado visando ao desenvolvimento da atividade de estudo, pois assim pode promover muito mais que o desenvolvimento do pensamento empírico; entretanto para que esse desenvolvimento seja efetivado, consideramos que é essencial também o planejamento curricular. Nesse sentido, tendo como finalidade o desenvolvimento humano para além da empiria, é fundamental que o cerne do conteúdo da atividade de estudo sejam os conhecimentos teóricos¹⁷ (Asbahr, 2016).

Todavia, inicialmente na vida escolar, a criança não consegue assimilar ainda os conhecimentos teóricos, e, desse modo, essa necessidade deve ser apresentada pelo professor por meio de tarefas, pois assim a criança poderá ir se apropriando à medida que vai realizando seus afazeres; por meio da atividade de estudo a criança percebe a necessidade de apreender tal conteúdo, sendo assim, a tarefa acaba conduzindo a criança à construção de motivos geradores de sentido na medida em que ela passa a realizar a tarefa para compreender os conceitos teóricos. Sendo assim, “[...] os conhecimentos teóricos são conteúdo da atividade de estudo, mas também, simultaneamente, sua necessidade” (Davidov apud Asbahr, 2016, p. 178).

Asbahr (2016) assevera que a atividade de estudo não promove a criação de conceitos teóricos, mas sim, desenvolve nas crianças a assimilação de tais conceitos. Para que haja essa assimilação, ou seja, a compreensão real do conhecimento teórico, é necessária que se apresente a base interna universal do objeto de estudo, analisar seus tipos particulares de movimento e conseguir ascender os conceitos desse objeto do abstrato ao concreto. Essa ascensão refere-se a “maneira de proceder do pensamento para se apropriar do conceito, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta” (Marx, s.d., apud Asbahr, 2016). Desse modo, observamos que o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos demanda o desenvolvimento dos conceitos científicos, já que estes são desenvolvidos por meio de um processo dirigido, organizado e sistemático, com a apropriação das características essenciais

¹⁷Apresentaremos a diferenciação entre o pensamento empírico e o teórico de forma mais pormenorizada na terceira seção desta dissertação. Por ora, cabe afirmar que o pensamento empírico vincula-se com a realidade com base na lógica formal, portanto, não permite a compreensão da realidade em sua totalidade; diferentemente do pensamento teórico que é regido pela lógica dialética, operando somente por meio de conceitos científicos.

do objeto; diferentemente dos conceitos espontâneos, que são formados em atributos puramente empíricos¹⁸ (Asbahr, 2016).

Segundo Davidov (apud Asbahr, 2016,) o conteúdo do pensamento teórico é a “[...] existência mediatizada, refletida, essencial, que reproduz as formas universais das coisas. O sujeito opera com conceitos, não apenas com representações da realidade” (p. 185). Assim, ainda segundo o autor (apud Asbahr, 2016, p. 187), o pensamento teórico “[...] provê as pessoas dos meios universais, historicamente construídos, de compreensão da essência das mais diversas esferas da realidade. É um pensamento baseado na lógica dialética, que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição”.

Compreendendo, portanto, que o conteúdo da atividade de estudo deve ser os conhecimentos teóricos, apontamos o papel do professor como central, pois tendo como finalidade de sua atividade de ensino a formação teórica de seu aluno, ele deve criar situações que conduzam os estudantes a desenvolverem autonomia na resolução das tarefas, formando, concomitantemente, a capacidade de estudar. Além disso, a importância do professor também pode ser vista ao se notar que a compreensão do conhecimento sempre tem origem na atividade conjunta com a mediação de outrem, por meio de um processo de comunicação. A comunicação, por sua vez, pode apresentar inúmeras formas: desde a comunicação interpessoal até a comunicação mediatizada por instrumentos, isto é, as experiências humanas que estão fixadas no instrumento que são ensinadas para outras pessoas. O professor, desse modo, deve instrumentalizar seus alunos, pois só assim o pensamento teórico, que é a neoformação do estágio escolar, consegue prosperar (Asbahr, 2016).

¹⁸O estudo sobre os conceitos (cotidianos e científicos) será mais bem explicitado no item 2.3 desta dissertação.

SEÇÃO 2 - O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL

Como visto na seção anterior, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento apresentam-se relacionados às condições objetivas de vida. Tornar as objetivações humanas em apropriações individuais demanda um alto grau de abstração, que, por sua vez, requer o desenvolvimento da linguagem, pois a comunicação é quesito necessário para haver a mediação entre os pares mais e menos desenvolvidos. A linguagem pode ser expressa de diferentes maneiras (fala exterior, interior, escrita), cada qual com suas peculiaridades e graus de complexidade, entretanto, todas se inter-relacionam. Em relação à linguagem escrita, destaca-se que se trata de um importante veículo de comunicação e dissipação de pensamentos e ideias que formam um patrimônio de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade de limite incalculável. A escrita é um instrumento cultural, sendo assim, precisa ser concedida à apropriação pela criança, seguindo os preceitos da Lei Genética Geral do Desenvolvimento explicitada na seção anterior.

Buscaremos nesta seção estudar o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, destacando a palavra como o signo dos signos. Além disso, apresentaremos a centralidade do significado e sua complexificação à fala interior, que são requisitos essenciais para o desenvolvimento da escrita na criança. Para tanto, será exposto os estudos de Vigotski acerca da internalização de signos como condição para a formação do pensamento; a relação entre linguagem e pensamento considerando como central o seu método de análise; o seu estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos e o porquê da centralidade do significado nesse estudo; e, por fim, a diferenciação entre os conceitos cotidianos e os científicos.

2.1 A internalização de signos como condição para a formação do pensamento por conceitos

Como apresentamos no início da seção um desta pesquisa, Vigotski, tendo como base filosófica o materialismo histórico-dialético, expõe em suas obras, que a psicologia só teria um objeto de estudo de fato científico quando conseguisse apresentar as bases reais do desenvolvimento cultural, já que essa base filosófica tem como fundamento descrever,

entender e explicar a realidade observando a gênese histórico-social. Nessa direção, Vigotski achou no emprego dos signos tais bases que procurava. (Martins, 2015).

Para falar dos signos, trazemos novamente o conceito de função psíquica elementar e superior. Martins (2015) afirma que Vigotski distinguiu duas formas de manifestação do psiquismo: o modo de funcionamento natural (FPE) e o modo artificial ou também chamado de instrumental (FPS). Nesta, há a internalização de signos, e, dessa maneira, o sistema psíquico requalifica sua atividade interna.

Os *signos* são criações artificiais, dispositivos sociais e não orgânicos, que servem para domínio da conduta própria ou alheia. Vygotsky (1999) afirma que o ato mediado por signos é também denominado de ato instrumental. Isso significa que entre o estímulo do meio e a resposta do indivíduo a esse estímulo, há o signo para mediar tal resposta. Por isso, entende-se que *o signo é um estímulo de segunda ordem que age sobre as funções psíquicas transformando o que seria uma resposta espontânea em respostas elaboradas culturalmente*. Por essa razão, o psiquismo humano passa a funcionar de maneira qualitativamente superior e liberto das amarras biológicas imediatas. “Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental [...]” (Vygotsky, 1999, p. 94).

A internalização de signos submete-se necessariamente ao desenvolvimento da linguagem¹⁹, pois por meio dela, especificamente com o uso da palavra, o indivíduo passa a conseguir captar o real concreto e convertê-lo em uma representação mnemônica. O desenvolvimento da consciência é um processo ativo e mediado; trata-se de uma representação dos objetos em forma de imagens mentais conscientes. Para tanto, a imagem formada deve superar os aspectos sensíveis e ser pautada sob a forma de conceitos para que ela – a imagem em conceitos – possa ser formada. *Para que o processo de transformação do sensível para formação de conceitos seja possível, é fundamental o desenvolvimento da linguagem para que essa abstração ocorra. A palavra então se transforma em uma mediação fundante para a formação da imagem mental; e assim, a realidade objetiva passa a coexistir em uma realidade subjetiva*. Por isso, a palavra é considerada o signo dos signos (Martins, 2015).

¹⁹ A linguagem, enquanto um sistema simbólico, foi uma aquisição essencial exigida pelo processo da atividade de trabalho. Por meio dessa atividade criou-se a necessidade de comunicação entre os homens, o que levou à criação de um sistema comunicativo mediado por signos.

A Psicologia Histórico-Cultural coloca em questão o trabalho do psiquismo em relação à construção do conhecimento. Em outras palavras, significa que essa teoria visa à compreensão das relações internas essenciais do objeto que vão para além de sua manifestação física; e por isso, requer o desenvolvimento do pensamento elaborado. Daí é possível notar com mais clareza o pensamento como função psíquica cujo papel é de conversão da realidade empírica vivida para o subjetivo pensado. Contudo, consideramos a necessidade primeira de compreender o processo de formação da linguagem, pois esta se apresenta como a gênese de todas as funções psíquicas culturalmente elaboradas, dentre elas, do pensamento (Martins, 2015).

Ao questionar como a realidade objetiva se compõe como conteúdo da consciência, e qual o canal de transformação do objeto em ideia, Vigotski (1934/2009a) encontra na palavra a resposta que buscava, pois a *palavra representa a unidade de pensamento e linguagem*. Entretanto, ao se estudar o papel da palavra, o autor se deparou com outra questão também de fundamental importância: a *significação*. *O significado da palavra ganha destaque já que nele foi possível encontrar, de fato, o conteúdo da palavra, ou seja, seu conceito*. A gradativa complexificação da palavra gera também o desenvolvimento cada vez mais complexo do pensamento e da linguagem, logo, ocorre também a complexificação da consciência. Observemos que estão sendo apresentados os postulados para o desenvolvimento do pensamento, mas é possível notar desde já que tais pressupostos são essenciais para o desenvolvimento da escrita, já que esta trabalha com representações de palavras.

A complexificação da palavra exige que as relações entre objeto e palavra – que antes, no início do desenvolvimento da linguagem, eram mais simples e imediatas – se transformem em generalizações cada vez mais abstratas. Isto se apresenta como uma condição para o desenvolvimento do pensamento abstrato e é uma função substancial da educação escolar (Martins, 2015).

Para o desenvolvimento do pensamento visando às máximas potencialidades de alcance da abstração ser possível, é essencial o trabalho com mediações cada vez mais complexas frente à realidade material empírica do sujeito, ou seja, deve partir de sua realidade material – do concreto – para conduzi-lo ao concreto pensado em seu sistema conceitual. O empírico e o abstrato formam uma unidade dialética, portanto, há a tensão oposta entre um e outro que acaba resultando nas operações lógicas de raciocínio. O pensamento pautado nas operações lógicas se instaura como necessário para o conhecimento real do objeto, pois a percepção imediata se mostra insuficiente. Contudo, essa tensão não ocorre de maneira espontânea, e, sim, deve ser provocada, desenvolvida por meio de intencionalidade; e, por

isso, é válido frisar que é tarefa da educação escolar criar tal tensão para que o desenvolvimento tanto dos conceitos científicos quanto da escrita seja possível.

Os conceitos científicos promovem essa “desconfiança” frente às percepções imediatas da realidade concreta apresentada, e, assim, tem-se o choque entre o empírico e a abstração nascente. Portanto, *o núcleo da evolução do pensamento reside na formação de conceitos*. Ao analisar a formação de conceitos é possível ver suas diferentes formas de maneira gradativa. Vigotski (1934/2009b), ao estudar a origem social do pensamento e as suas relações com os conceitos, declarou que os significados das palavras vão mudando, assim como suas generalizações. As estruturas de generalização variam de acordo com a fase da formação de conceito, sendo elas: pensamento sincrético, pensamento por complexos, e, finalmente, o pensamento conceitual. Tais fases serão apresentadas de forma mais elaborada no item 2.2.2 deste trabalho.

2.2 O ponto de partida do estudo de Vigotski sobre a relação entre a linguagem e o pensamento e a importância do método

Tendo como nosso foco estudar a apropriação da escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico, apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento, compreendemos que o entendimento da relação entre a linguagem e o pensamento é necessário. Contudo, esse assunto apresentou-se de maneira nebulosa na psicologia por muito tempo. A questão principal e central destacada por Vigotski (1934/2009a) é justamente a relação entre o pensamento e a palavra, pois “[...] todas as outras questões conexas são como que secundárias e logicamente subordinadas a essa questão central e primeira, sem cuja solução não se podem sequer colocar corretamente as questões subsequentes e mais particulares” (Vigotski, 1934/2009a, p. 1).

Segundo Vigotski (1934/2009a), a psicologia moderna tratava a consciência como um todo único formado de inter-relações de funções particulares, entretanto, essa afirmação foi postulada pela psicologia sem ter se tornado um objeto de pesquisa. Assim, ao postular essa unidade da consciência, a psicologia partia em suas investigações por um postulado frágil, visto que não houve sua comprovação por meio de estudos, e, mesmo assim, era aceita pelos pesquisadores da época. Por conta disso, as relações das funções psicológicas apresentavam estudos deficitários, e, disso decorreram reflexos nos estudos do pensamento e da linguagem. “[...] esse ponto central de toda a relação do pensamento com a linguagem sempre fugiu à

atenção do pesquisador, e que o centro de gravidade de toda essa questão sempre se confundiu e se deslocou para algum outro ponto e fundiu-se com alguma outra questão.” (Vigotski, 1934/2009a, p. 2).

Ao buscar os trabalhos desenvolvidos acerca da temática do pensamento e da linguagem na psicologia científica, Vigotski (1934/2009a) concluiu que a solução dessa problemática sempre oscilou entre dois extremos: por um lado, a plena identificação e fusão do pensamento com a palavra; e, por outro, a sua plena separação e dissociação.

Vigotski (1934/2009a) afirma, em relação ao primeiro extremo, que muitos pesquisadores – muitos deles, psicólogos – consideravam a linguagem e o pensamento como uma mesma ideia, sendo assim, identifica uma função com a outra. Desse modo, fica, de fato, impossível estudar a relação entre eles, já que o levantamento da questão em si fica impossibilitado, e, assim, ao invés de resolver o problema acaba contornando-a. “Se o pensamento e a linguagem coincidem, [...] não pode surgir nenhuma relação entre eles nem a questão pode constituir-se em objeto de estudo, uma vez que é impossível imaginar que a relação do objeto consigo mesmo possa ser objeto de investigação.” (Vigotski, 1934/2009a, p. 3).

Em relação ao segundo ponto de vista, Vigotski (1934/2009a) assevera que os estudiosos que consideram a linguagem uma expressão externa do pensamento libertando-o de tudo o que ele tem de sensorial, inclusive a própria palavra, acabam interpretando a relação entre eles como uma mera dependência mecânica externa entre dois processos distintos. As conclusões dos estudos nesse viés apontam que o desenvolvimento da linguagem é necessário para assegurar um melhor fluxo no pensamento.

Com isso, Vigotski (1934/2009a) declara a respeito desse tipo de estudo:

[...] depois que o estudioso decompõe nos seus constituintes o pensamento discursivo como formação psicológica indivisa, não lhe resta senão estabelecer entre esses processos elementares uma interação puramente externa, como se tratasse de duas formas heterogêneas de atividades interiormente desconexas. (Vigotski, 1934/2009a, p. 4)

Com a apresentação dessa segunda corrente, Vigotski (1934/2009a) alega que esta possui certo antagonismo. Ao mesmo tempo em que ela possibilita a discussão acerca da relação entre pensamento e linguagem, a abordagem desse problema é antecipadamente equivocada e extingue as possibilidades de solução correta dessa questão, já que inviabiliza o estudo das relações internas entre pensamento e palavra.

A partir da apresentação dessas duas correntes, o autor destaca que a questão chave está no método de pesquisa, pois é ele que conduzirá para a solução de determinado problema.

Deste modo, expõe que o estudo de qualquer função psicológica presume necessariamente uma análise e afirma ainda que se devem diferenciar duas formas de análise que ocorrem na psicologia: uma que decompõem as totalidades psicológicas em elementos; e outra que decompõe em unidades a totalidade complexa (Vigotski, 1934/2009a).

Em relação ao método de análise psicológica de decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos, pontua-se que, como o próprio nome sugere, há a obtenção de elementos heterogêneos provenientes do todo analisado, entretanto, ao estudar essas propriedades menores, elas não seriam capazes de explicar as propriedades do todo, já que se tornaram elementos diferentes. Vigotski (1934/2009a) afirma que esse método está mais próximo a um método de conhecimento que uma análise propriamente dita.

Ele poderia ser comparado à análise química da água que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. [...] Ao pesquisador que procurasse resolver a questão do pensamento e da linguagem decompondo-a em linguagem e pensamento sucederia o mesmo que a qualquer outra pessoa que, ao tentar explicar cientificamente quaisquer propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes –, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria, surpreso, que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos (Vigotski, 1934/2009a, p. 5)

Nesse método, os estudos do pensamento e da linguagem traziam que na palavra, o som e o significado não possuíam nenhuma relação, pois o som, apartado da ideia, perderia suas propriedades específicas que a fizeram se tornar um som específico, ou seja, uma palavra. Já o significado, separado do som da palavra, tornar-se-ia apenas em um pensamento sem necessariamente uma base concreta (Vigotski, 1934/2009a).

Um momento decisivo destacado por Vigotski (1934/2009a) ocorre quando há substituição da análise supracitada pela *análise que decompõe em unidades a totalidade complexa*, pois este método, para o autor, é o ideal, pois contempla de forma complexa o problema de pesquisa. Unidade, nesse contexto, refere-se a “[...] um produto da análise que, diferentemente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo, e concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (Vigotski, 1934/2009a, p. 8). Voltando à metáfora da água, Vigotski (1934/2009a) afirma que para se conseguir explicar as propriedades da água não se deve observar para a sua fórmula química, e sim, para o estudo das moléculas e suas peculiaridades. Assim, volta à psicologia asseverando que a psicologia que almeja estudar unidades complexas deve compreender essa forma de análise com clareza. Portanto,

Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. (Vigotski, 1934/2009a, p. 8 - grifo nosso)

Vigotski (1934/2009a) constata que essa unidade que apresenta propriedades específicas do pensamento verbalizado como uma totalidade só pode ser encontrada no significado, que, por sua vez, encontra-se no interior da palavra. A palavra sempre é uma generalização, pois ela nunca se refere a um objeto isolado, mas sim a uma classe. Todavia, a generalização é um ato do pensamento, sendo assim, influencia diretamente na compreensão da realidade de acordo com as sensações e percepções imediatas.

Desse modo, Vigotski (1934/2009a) chega à conclusão que o método para investigar a relação entre pensamento e palavra deve ser o da análise semântica, ou seja, análise do sentido da linguagem e do significado da palavra. Nos estudos a respeito da periodização do desenvolvimento humano de Vygotski (2012b) vimos que a linguagem é um meio de comunicação social recíproca, que surgiu pela sua necessidade no processo de trabalho. A comunicação humana, por sua vez, pressupõe uma generalização e o desenvolvimento do significado da palavra, portanto, a generalização só ocorre quando a comunicação é desenvolvida.

O significado da palavra então pode ser apreendido como uma unidade do pensamento e da linguagem, que só é possível por meio da generalização, que por sua vez, possibilita a comunicação humana. Nessa direção, só é possível compreender a relação entre o desenvolvimento do pensamento e do desenvolvimento social da criança e suas possibilidades de apropriação da linguagem escrita, ao entender a relação da linguagem e generalização. O método aplicado por Vigotski (1934/2009a) em seus estudos permite revelar a unidade do pensamento e da linguagem, estudar a relação do pensamento verbalizado com toda a consciência em sua totalidade e também com suas particularidades.

Tendo em vista que a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita só será possível se entendermos a relação entre a generalização e a comunicação, estudaremos nas próximas seções o desenvolvimento da linguagem e do pensamento considerando sua complexificação processual, pois assim compreenderemos a escrita como uma abstração consciente e racional.

2.2.1 A centralidade do significado na relação pensamento e palavra e a complexificação gradual à linguagem interior

Ao estudar as relações entre o pensamento e a palavra nos estágios iniciais do desenvolvimento humano, Vigotski (1934/2009d) descobriu que tais relações são produto do desenvolvimento histórico do homem – no início da vida da criança o pensamento e a linguagem não se inter-relacionam, o entrelaçamento ocorre somente com o passar do desenvolvimento cultural. Como vimos no item 1.1 na primeira seção, no início da vida, há o estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e um estágio pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento. “O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra.” (Vigotski, 1934/2009d, p. 396).

Com o seu método de análise de decomposição em unidades a totalidade complexa, Vigotski (1934/2009d) assevera, como já apresentamos anteriormente, que a unidade do pensamento e também da palavra pode ser encontrado no significado, pois o significado é inseparável da palavra, pertence tanto ao reino da linguagem quanto no reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, e sim, torna-se um som vazio. Privada do significado, ela deixa de pertencer ao reino da linguagem. Portanto, *o significado nada mais é que uma unidade do pensamento verbalizado* (Vigotski, 1934/2009d).

O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. *A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio.* Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. *É a própria palavra vista no seu aspecto interior.* Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. (Vigotski, 1934/2009d, p. 398 – grifo nosso).

Assim, a tese fundante dos estudos de Vigotski (1934/2009d) foi trazer o significado como unidade entre pensamento e linguagem/palavra. Destarte, para o autor, era imprescindível *estudar o fluxo entre o significado da palavra e a fala*, já que se tratava do maior representante da essencialidade social da linguagem e do pensamento. O autor declara ainda que o real entendimento das estruturas presentes na variabilidade da palavra era condição necessária para explicação da função do significado verbal no pensamento.

Ao estudar a primeira infância, vimos que no princípio do desenvolvimento da linguagem, os primeiros sons articulados da criança ainda se apresentam como partes inseparáveis do objeto, em um tom imitativo à fala dos adultos. Esse estágio pré-intelectual da

fala é uma condição primária ao uso funcional de palavras, que, por sua vez, depois de desenvolvida, promove uma reorganização psíquica, pois, quando a criança descobre o uso funcional da palavra ela começa a perceber que a combinação de determinadas palavras resultam em determinadas respostas que possibilitam o atendimento de suas vontades. A criança, ao aprender o valor da palavra, passa a comandá-la com o intuito de realizar seus desejos, e, assim, a linguagem oral acaba se apresentando como um meio de transmissão de pensamento (Martins, 2011).

A conversão da fala em instrumento do pensamento, por sua vez, determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” passa a assumir, também, um papel no planejamento e orientação do comportamento. Segundo os autores [Vygotsky; Luria], passando “de fora para dentro”, a fala vai se instituindo como uma das funções psicológicas mais importantes ao possibilitar a construção do mundo na interioridade subjetiva sob a forma de *imagem consciente*. (Martins, 2011, p. 141-142 - grifos da autora)

Martins (2011) afirma que se trata então de:

[...] um elo entre os processos de linguagem externo e interno, por meio do qual a linguagem passa a intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo. (p. 142)

Aprofundando acerca da temática da linguagem, Martins (2011) embasada nos estudos de Vigotski declarou que o desenvolvimento dessa função psíquica pode ser analisado em quatro etapas fundamentais: A primeira, chamada de “etapa primitiva” ou “etapa natural”; a segunda denominada de “etapa da psicologia ingênua”; depois, a terceira designada de “etapa dos signos externos”; e, por fim, a quarta etapa que ocorre a “transmutação da operação externa em interna”.

Martins (2011) aponta que a primeira etapa corresponde à primeira forma de exteriorização. Trata-se de uma linguagem pré-intelectual e pensamento pré-verbal. Em relação à etapa da psicologia ingênua, afirma-se que esta se limita aos objetos e fenômenos que estão ao redor da criança. Essa etapa tem essa denominação pelo fato de as operações psíquicas serem vistas como ingênuas, já que não possuem organização lógica, entretanto, inicia-se a vocalização imitativa.

Já na etapa dos signos externos, como o próprio nome já sugere, a criança busca recursos externos para a resolução de tarefas, e, nesse contexto, a fala egocêntrica ganha destaque, pois se tem a adoção da palavra como signo auxiliar para converter operações

externas em internas. Martins (2011) afirma que Vygotsky e Luria (2007) constataram que o uso da linguagem egocêntrica como recurso aumenta drasticamente, principalmente em situações complexas para a criança, pois se exige a inclusão da inteligência prática.

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, *se volta para si mesma*, quando, no lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução, passa *desde a categoria de função intersíquica, a de função intrapsíquica*. A criança aplica a si mesma o método de comportamento que antes aplicava a outro, *organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta*. A fonte da atividade intelectual e do controle sobre seu comportamento na resolução de problemas práticos complexos, não é conseqüentemente a invenção de algum tipo de ação lógica pura, mas a aplicação de uma *atitude social para consigo mesmo*, a transferência de uma forma social de conduta na organização de sua própria psique (Vygotsky & Luria, 2007, p. 32 apud Martins, 2011, p. 143 - grifos da autora).

A respeito da última etapa, destaca-se que é nela que ocorre a transformação da linguagem de operação externa para interna. Isso só é possível por conta da interiorização de signos, e, por isso, afirma-se que é um estágio do “crescimento interno” em que a linguagem interior é desenvolvida. (Martins, 2011).

Para aclarar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sem cair no tratamento indiferenciado que ocorria com essas funções até então, Vigotski (1934/2009d) apresenta diferenças entre o aspecto externo e o aspecto semântico do desenvolvimento da linguagem.

Em relação ao aspecto externo²⁰, a linguagem desenvolve do simples para o complexo. Em seu desenvolvimento, a criança assimila de pouco a pouco as palavras, depois, vai conseguindo gerar frases, para, então, redundar em proposições mais complexas até formar orações. Estruturalmente, em seu aspecto fenotípico, sugere-se que há um formalismo lógico linear em seu desenvolvimento, entretanto, sabemos que o desenvolvimento cultural, de acordo com os postulados de Vigotski, não ocorre dessa maneira. Por isso, o autor mostrou a necessidade de estudar o aspecto semântico da linguagem para, de fato, entender seu desenvolvimento (Vigotski, 1934/2009d).

A respeito do aspecto semântico²¹, o desenvolvimento da linguagem parece percorrer de forma inversa ao aspecto externo: do todo para as partes. Em relação ao seu significado, as primeiras palavras da criança se referem a uma frase inteira, tratando-se de orações lacônicas.

²⁰ Denominado também de aspecto sonoro ou fonético.

²¹ Denominado também de aspecto interior da palavra.

No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica. (Vigotski, 1934/2009d, p. 410)

Portanto, notamos que o desenvolvimento da linguagem transcorre em sentidos opostos. O aspecto semântico vai do todo para as partes, enquanto que o aspecto sonoro vai das partes para o todo. O pensamento da criança inicia em um todo, porém confuso, e, por isso, no desenvolvimento inicial da linguagem, ela consegue encontrar apenas uma palavra isolada para se expressar. Mas o pensamento da criança vai se desmembrando, começa-se a construir a partir de unidades particulares e vai caminhando do todo para as partes de forma mais analítica e precisa. Em contrapartida, ocorre também o contrário: na sua fala, ela parte das unidades para o todo, pois ao ter maior domínio do pensamento, a criança passa a conseguir generalizar, e, ao mesmo tempo, expressar-se com mais clareza. Nesta direção, entendemos que o pensamento se reestrutura e modifica quando se transforma em linguagem. O pensamento se realiza na palavra. (Vigotski, 1934/2009d).

Com seus estudos a respeito da linguagem e pensamento e da formação de conceitos, Vigotski (1934/2009d) obteve uma descoberta ainda maior que o que propunha em sua tese inicial: de que *os significados das palavras se desenvolvem*.

No processo do desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados, [...], o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão os conceitos abstratos, e, finalmente, que no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra. (Vigotski, 1934/2009d, p. 400-401).

A descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras foi fundamental para entender a relação entre o pensamento e a linguagem. A compreensão dessa mutabilidade só foi possível quando foi definida a natureza do significado corretamente.

[...] O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, *uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra*. (Vigotski, 1934/2009d, p. 408 - grifo nosso).

A relação entre pensamento e palavra é um processo recíproco: é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Trata-se de um desenvolvimento processual que passa por várias fases e estágios, sofrendo mudanças que podem ser suscitadas dependendo da forma que transcorre o desenvolvimento. De acordo com Vigotski (1934/2009d), os aspectos fonético e semântico não coincidem.

Se não coincidem, logicamente a criança também não é capaz de apresentar um enunciado discursivo em sua plenitude imediatamente. Trata-se de um processo complexo em que ocorre a interpolação entre os aspectos fonético e semântico, ou seja, uma transição de uma para outra. Ocorre, então, a transição dos significados para os sons, que acarreta no aperfeiçoamento do pensamento discursivo da criança. *É um processo de desenvolvimento, pois a criança inicialmente se encontra em um campo da não-consciência dos significados das palavras e de sua não-diferenciação, para, então, ir percebendo as palavras como sendo partes do objeto, ou seja, inerentes a ele.* Esse fato pode ser visto nos estudos da periodização do desenvolvimento ao se notar que, no início, a criança antes da idade escolar denomina os objetos de acordo com suas características:

[...] os aspectos sonoro e semântico da palavra ainda são para a criança, uma unidade imediata, não diferenciada nem conscientizada. Uma das linhas básicas do desenvolvimento verbal da criança consiste precisamente em que essa unidade começa a diferenciar-se e a ser conscientizada. Deste modo, no início do desenvolvimento ocorrem [sic] a fusão de ambos os planos da linguagem e a sua divisão gradual, de sorte que a distância entre eles cresce com a idade, e a cada estágio no desenvolvimento e na tomada de consciência dos significados das palavras correspondem a sua relação específica entre os aspectos semântico e fonético da linguagem e a sua via específica de transição do significado para o som. A insuficiente delimitação de ambos os planos da linguagem está vinculada às limitações da possibilidade da expressão do pensamento e da sua compreensão em tenra idade. Se levarmos em conta [...] a função comunicativa dos significados, ficará claro que a comunicação da criança através da linguagem está diretamente vinculada à diferenciação dos significados das palavras em sua linguagem e à tomada de consciência desses casos. (Vigotski, 1934/2009d, p. 419-420).

Para se entender a *estrutura semântica da linguagem*, Vigotski (1934/2009d) aponta a necessidade de se compreender a *linguagem interior*, que se encontra por trás de todos os planos internos. *É a linguagem interna que possibilita a relação entre pensamento e palavra.* Por isso, o autor realizou um estudo específico, apresentando seus dados fundamentais.

Em relação à *linguagem interna* Vigotski (1934/2009d) afirma que esta se trata de uma função verbal altamente especializada e distinta, e, portanto, não deve ser entendido como uma linguagem sem som. As linguagens internas e externas formam uma unidade dinâmica de transições entre elas.

[...] Aqui não se trata de vocalização. A própria existência ou inexistência de vocalização não é causa que explique a natureza da linguagem interior mas consequência dessa natureza. Em certo sentido, *pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que a antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação.* (Vigotski, 1934/2009d, p. 425 - grifo nosso).

Vigotski (1934/2009d) apresenta que a linguagem interior possibilita observar a relação pensamento e linguagem, mas, para que ela seja desenvolvida, as significações das palavras devem estar bem elaboradas. Para se compreender o processo de desenvolvimento da fala interior, o autor apresenta que é necessário o estudo da linguagem egocêntrica, primeiramente proposto por Piaget, e, assim, admite a importância desse autor nesse estudo, pois apesar de divergir do seu ponto de vista, foi ele quem também trouxe a importância da linguagem egocêntrica na criança.

Apesar de Piaget (s.d. apud Vigotski 1934/2009d) não ter notado, Vigotski (1934/2009d) mostrou que a linguagem egocêntrica traz, implicitamente, a semelhança genética e seus vínculos com a linguagem interior. Entretanto, Vigotski (1934/2009d) afirma que Piaget produziu uma interpretação errônea da natureza da linguagem egocêntrica nos aspectos funcional, estrutural e genético, por conta da sua semelhança e vínculos que possui com a linguagem interna.

Na perspectiva de Vigotski (1934/2009d), em seu aspecto funcional, a linguagem egocêntrica desempenha funções intelectuais semelhantes à linguagem interior; em relação ao caráter estrutural, a linguagem egocêntrica se aproxima estruturalmente da interior; e, no caráter genético, observou que a aparente extinção da linguagem egocêntrica no período escolar, na realidade, é uma transição e transformação em linguagem interior. Nessa direção, Vigotski (1934/2009d) apresenta que a linguagem egocêntrica é a chave para se investigar a linguagem interior:

[...] *a linguagem egocêntrica é a chave para a investigação da linguagem interior.* Isto porque ela é uma linguagem ainda vocalizada, sonora, isto é, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções e estrutura. [...] *Trata-se da linguagem interior acessível à observação direta e à experimentação, isto é, de um processo interior por natureza e exterior por manifestação.* É por este motivo que o estudo da linguagem egocêntrica é, para nós, o método fundamental de estudo da linguagem interior. (Vigotski, 1934/2009d, p. 427 - grifo nosso).

Destacamos que, para Piaget (s.d. apud Vigotski, 1934/2009d), a linguagem egocêntrica da criança seria uma expressão do egocentrismo de seu pensamento, que se apresenta entre o autismo primitivo do pensamento infantil e sua socialização gradual. Trata-

se de um processo, pois, para Piaget, à medida que a criança vai crescendo, o autismo desaparece e a socialização evolui, diminuindo paulatinamente o egocentrismo no pensamento e na sua linguagem até se chegar a zero. Já para Vigotski (1934/2009), a linguagem egocêntrica é uma manifestação da transição entre as funções interpsicológica para intrapsicológica:

A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança. Em função disto modificam-se também as nossas concepções sobre a estrutura, a função e o destino da linguagem egocêntrica. Acharmos que sua estrutura se desenvolve paralelamente ao isolamento das suas funções e em conformidade com essas funções. Noutros termos, ao adquirir uma nova função, a linguagem naturalmente se transforma também em sua estrutura, em consonância com as novas funções. [...] essas peculiaridades [da linguagem egocêntrica] não se extinguem nem se atenuam, não se reduzem a zero nem involuem, mas se intensificam e crescem, evoluem como o crescimento da criança, de sorte que o seu desenvolvimento, como aliás o desenvolvimento de toda linguagem egocêntrica, segue por linha ascendente e não descendente. (Vigotski, 1934/2009d, p. 429-430, grifo nosso)

De acordo com Vigotski (1934/2009d), a função da linguagem egocêntrica é parecida com a linguagem interior: tem uma função autônoma, que serve para a orientação intelectual, para tomada de consciência, para auxiliar em situações de dificuldades e obstáculos; em suma, para promover reflexão. Assim sendo, a linguagem egocêntrica não vai em direção à extinção, mas sim, vai aprimorando e se transformando.

Como apresentamos, a linguagem egocêntrica transforma-se em linguagem interior, portanto, transforma-se em função intrapsíquica. Destarte, com o desenvolvimento da criança, a linguagem egocêntrica vai sofrendo um declínio; ocorre a redução de sua vocalização, pois há o seu crescimento interior.

Considerar o declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica até zero como sintoma de sua extinção é o mesmo que considerar como extinção do cálculo o momento em que a criança deixa de usar os dedos para contar e deixa de contar em voz alta para contar de memória. No fundo, por trás desse sintoma da extinção, desse sintoma negativo e involutivo, esconde-se um conteúdo absolutamente positivo. O declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica e a redução de sua vocalização estão estreitamente vinculados ao crescimento interior e ao isolamento dessa nova modalidade de linguagem infantil, e só aparentemente são sintomas negativos, involutivos. Em essência, são sintomas evolutivos de um desenvolvimento ascendente. Porque por trás deles não se esconde a extinção mas a germinação de uma nova forma de linguagem. (Vigotski, 1934/2009d, p. 43 - grifo nosso).

Para Vigotski (1934/2009d), processo de declínio da vocalização só é possível graças ao desenvolvimento da abstração do aspecto sonoro da palavra e a diferenciação entre a linguagem interior e exterior. Nesse movimento, é visível o processo histórico e social sempre

presente para o desenvolvimento, pois a linguagem interior – em outras palavras, a consciência individual – só é elaborada e consegue progredir quando ocorre o enriquecimento do psiquismo por meio da aquisição de cultura. O estudo da periodização do desenvolvimento de Vygotski (2012b) deixa claro que visivelmente não se trata de um processo biológico, mas sim, de complexificação psíquica por meio da apropriação cultural que ocorre de acordo com a Lei Genética Geral do Desenvolvimento. Essa apropriação ocorre principalmente por meio da linguagem, pois se expressa por meio de palavras com significações que possibilitam que a criança vá distinguindo cada vez mais a sua realidade circundante e consiga cada vez mais produzir maiores generalizações e abstrações.

2.2.2 O estudo experimental dos conceitos científicos

Para comprovar sua tese da relação do pensamento e da palavra e de sua processualidade, Vigotski (2009/1934b) realizou o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos científicos. Para chegar ao seu experimento, o autor estudou outras teorias que buscaram analisar a mesma temática, observando seus pontos de avanços e limitações, para, assim, apresentar suas conclusões que resultaram em seu estudo experimental.

Vigotski (1934/2009b) optou pelo estudo experimental, pois o autor afirma que a análise experimental permite revelar em forma abstrata a própria essência do processo genético de formação de conceitos. Assim, o autor apresenta que além de observar a dialética de todo o processo, ele não contrapõe os métodos lógico e histórico de conhecimento:

[...] o método lógico de investigação é o mesmo método histórico, só que livre da sua forma histórica e dos acasos históricos que perturbam a harmonia da exposição. *O processo histórico de pensamento começa onde começa a história, e o seu ulterior desenvolvimento não é senão um reflexo, em forma abstrata e teoricamente coerente, do processo histórico, um reflexo realizado porém corrigido segundo as leis que a própria realidade histórica nos ensina*, pois o método histórico de investigação permite estudar qualquer momento do desenvolvimento em sua fase mais madura, em sua forma clássica. (Engels, s.d. apud Vigotski, 1934/2009b, p. 200 - grifo nosso)

A primeira dificuldade destacada por Vigotski (2009/1934b) em estudar os conceitos ocorre pelo fato de haver, até então, uma ausência de uma metodologia experimental que permitisse estudar sua natureza psicológica. Os primeiros métodos que o autor encontrou, os quais eram denominados de Métodos Tradicionais, dividiam-se em 2 grupos básicos: o método de definição, e o estudo da abstração.

O método de definição tem como função principal investigar os conceitos já formados pela criança por meio da definição verbal de seus conteúdos. Vigotski (1934/2009b) aponta dois inconvenientes desse estudo: 1) esse método lida com o produto e não com o processo, e, assim, vê o resultado da formação de conceitos sem captar a dinâmica, o desenvolvimento, o fluxo, o começo e o fim do processo; 2) opera só com a palavra, ignorando que o conceito, em especial, para a criança, está relacionado ao material sensorial, que, combinado à palavra, são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos, e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança. Assim, com esse método, não era possível estabelecer a relação existente entre significado atribuído pela criança à palavra, e o significado real que corresponde à palavra no processo de sua correlação com a realidade material objetiva que ela significa. No método de definição, o essencial para o conceito – sua relação com a realidade – fica sem ser estudado, pois se busca chegar ao significado de uma palavra por meio de outras palavras.

O método de estudo da abstração tenta superar as deficiências dos métodos puramente verbais e busca “[...] estudar as funções e os processos psicológicos que fundamentam o processo de formação de conceitos com base na elaboração da experiência direta de onde nasce o conceito” (Vigotski, 1934/2009b, p. 152). Neste método, era pedido para que a criança descobrisse um traço em comum, tirando todos os outros traços que estão fundidos com ele no processo da percepção um em uma série de impressões concretas, e então generalizasse esse traço comum a toda uma série de impressões. O problema desse método reside no fato de que ele ignora o papel da palavra, o papel do símbolo no processo de formação de conceitos, e, assim, substitui o processo sintético por um processo mais elementar de pensamento, e, desta forma, simplificam absurdamente o processo de abstração, já que a toma fora da relação específica com a palavra que é o traço distintivo central de todo o processo.

Destarte, notamos que ambos os métodos tradicionais de estudo dos conceitos separavam a palavra da matéria objetiva: operam ou com as palavras sem matéria objetiva, ou com a matéria objetiva sem as palavras (Vigotski, 1934/2009b).

Um grande avanço no campo dos estudos da formação de conceitos ocorreu com a criação do *método sintético-genético de Ach.* Esse método tentou representar adequadamente o processo de formação de conceitos incluindo as duas partes, o material que serve de base para a elaboração do conceito e a palavra da qual ele surge. “[...] esse método estuda o

processo de construção do conceito, de síntese de uma série de traços que formam o conceito, e o processo de desenvolvimento do conceito.” (Vigotski, 1934/2009b, p. 153).

O método de Ach (s.d.) era realizado da seguinte maneira: introduziam-se palavras inventadas sem sentido que a princípio não significavam coisa alguma para a criança e nem tinham relação com sua experiência anterior. Introduziam-se também conceitos artificiais ligando cada palavra a uma determinada combinação de atributos. A vantagem do método sintético-genético é pelo fato de equiparar crianças e adultos, pois diferentemente dos outros métodos, a solução do problema não necessitava de um conhecimento prévio do participante, sendo assim, permitiu estudar o processo de formação de conceitos de forma mais pura. E ainda, o método de Ach serviu para mostrar que o conceito não é dado isoladamente de forma fossilizada e imutável (Vigotski, 1934/2009b).

Ele [método sintético-genético] toma o conceito relacionado a um ou outro problema ou dificuldade que surge no pensamento, visando à compreensão ou à comunicação, ao cumprimento dessa ou daquela tarefa, dessa ou daquela instrução que não pode ser levada à prática sem a formação do conceito. No conjunto, tudo isso faz do novo método de investigação um instrumento sumamente importante e valioso para a compreensão do desenvolvimento dos conceitos (Vigotski, 1934/2009b, p. 154-155).

Vigotski (1934/2009b) afirma que outro fato de fundamental importância descoberto no mesmo período que os estudos de Ach foi descoberto por Rimat (s.d. apud Vigotski 1934/2009b). Ele realizou o estudo específico da formação de conceitos em adolescentes e concluiu que *a formação dos verdadeiros conceitos vai para além da capacidade de pré-adolescentes e só tem início no final da puberdade*. Vigotski (1934/2009b) concorda com esse autor e declarou que só depois dos 12 anos – que considera o início da puberdade – e do término da primeira idade escolar que o sujeito começa a ter bases suficientes para ter a possibilidade para desenvolver a formação de conceitos e do pensamento abstrato mais complexo.

Podemos dizer, então, que Ach (s.d. apud Vigotski 1934/2009b) avançou nos estudos da formação de conceitos, pois conseguiu demonstrar que tal formação não ocorre por meio de vias meramente associativas, como se apresentava na velha psicologia, superando, assim, visões mecanicistas tão enraizadas até então. Contudo, Ach (s.d. apud Vigotski 1934/2009b) afirmava que os conceitos se desenvolviam somente com a chamada tendência determinante, em outras palavras, o autor declarava que os conceitos somente se desenvolviam frente a um problema e com o intuito de resolvê-lo. Porém, ao explicar a formação de conceitos sendo guiada pelos objetivos, chega-se à questão: o objetivo também existe em crianças de idade

pré-escolar e também de tenra idade, sendo que nenhuma delas é plenamente capaz de elaborar um conceito novo para a resolução da tarefa. Portanto, Vigotski (1934/2009b) percebeu que os estudos de Ach tinham essa limitação, e também outra falha importante: seu experimento permitia a memorização dos participantes.

Vigotski (1934/2009b) apresenta também os estudos de Uznadze que foram importantes para outra descoberta fundamental, cujo foco era a palavra. Uznadze (s.d. apud Vigotski 1934/2009b) realizou, também, um estudo experimental sobre a formação de conceitos. Descobriu que uma criança aborda os problemas da mesma maneira que os adultos fazem ao operar com conceitos, porém, a forma de resolvê-los é diferente. Tanto o adulto como a criança usa a palavra como instrumento, então, a palavra está ligada à função de comunicar e também de assimilar a compreensão. Portanto, viu-se que não é só a tarefa, ou tendência determinante, mas outros fatores não incorporados nas pesquisas anteriores que levam à diferença entre o pensamento por conceitos do adulto e as outras formas de pensamento normais da criança de tenra idade, pois diferem em termos qualitativos e estruturais. Esses outros fatores que estavam ausentes nas pesquisas anteriores foram encontrados na *função da palavra e seu emprego*.

[...] não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio de emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos *meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento*. (Vigotski, 1934/2009b, p. 161 - grifo nosso).

Portanto, Vigotski (1934/2009b) chega à conclusão de que a questão chave para compreender a formação de conceitos era entender os meios dos quais o homem domina o seu comportamento. Destarte, como já apresentado em momentos anteriores desta pesquisa, o autor assevera que só se pode ter esse entendimento por meio do estudo dos signos, em especial, do emprego funcional da palavra.

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária mas geneticamente inter-relacionais, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos. (Vigotski, 1934/2009b, p. 161-162 - grifo nosso)

Vigotski (1934/2009b) afirma que Ach (s.d.) comprovou que de fato existe o processo de formação de conceito, mas não elucidou sua natureza genética, funcional e estrutural desse processo e acaba se perdendo em uma mera explicação teleológica das funções psicológicas superiores. Ach e Rimat (s.d. apud Vigotski 1934/2009b) deixam em aberto a explicação dinâmico-causal, e, a partir disso, Vigotski questiona como e por que as formas de pensamento se desenvolvem, e propõe a estudar o assunto por meio de uma investigação experimental.

Assim, Vigotski (1934/2009b) desenvolve seu método denominado de *método funcional de dupla-estimulação*²². Nesse método é estudado o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos: primeiro estímulo desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental; enquanto que segundo estímulo analisa a função dos signos por meio dos quais essa atividade se organiza.

A meta de seu experimento era “[...] *descobrir o papel da palavra e o caráter de seu emprego funcional no processo de formação de conceitos, todo ele organizado, em certo sentido, de forma oposta ao experimento de Ach.*” (Vigotski, 1934/2009b, p. 164 - grifo nosso).

O experimento vigotskiano, portanto, é proposto da seguinte forma:

[...] o problema não é proposto logo no início mas só posteriormente, criando momentos de repetição durante todo o experimento. Os meios “palavras”, ao contrário, são propostos desde o início, mas propostos numa relação associativa direta com os objetos-estímulos. No método da dupla-estimulação, esses dois momentos estão invertidos. O problema é desenvolvido inteiramente desde o primeiro momento da experiência diante do experimentando e assim permanece ao longo de cada etapa da experiência.

Assim procedendo, partimos de que a colocação do problema e o surgimento do objetivo são premissas indispensáveis para o surgimento de todo o processo, mas os meios vão sendo introduzidos gradualmente a cada tentativa empreendida pelo sujeito para resolver o problema com as palavras insuficientes anteriormente propostas. O período de memorização está inteiramente afastado. *Ao transformar, assim, os meios ou palavras em uma magnitude variável, transformando o problema em magnitude constante, ganhamos a possibilidade de observar como o sujeito experimental aplica os signos como meios de orientação das operações intelectuais e como, dependendo do meio e do emprego da palavra e da sua aplicação funcional, transcorre todo o processo de formação do conceito.* (Vigotski, 1934/2009b, p. 164-165 - grifo nosso)

Vigotski (1934/2009b) retoma então as afirmações de Ach (s.d.), concordando com o autor de que o conceito não é isolado e estático, mas um processo vivo de pensamento. Em seus estudos, viu que toda a investigação é formada por etapas particulares, incorporando os

²² Para esse experimento, Vigotski teve Sákharov como colaborador.

conceitos em ação, variando a aplicação aos processos de pensamento. Com a investigação realizada com seu experimento, Vigotski chegou à conclusão de que:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na *formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde.* (Vigotski, 1934/2009b, p. 167 - grifo nosso).

Nesse sentido, reafirmamos a importância de se conhecer o desenvolvimento psíquico da criança. Portanto, o estudo da periodização do desenvolvimento infantil de Vygotski (2012b), que considera a historicidade da criança e que também observa as peculiaridades de cada período desde seu nascimento, apresenta como ponto crucial para nortear a atuação de adultos e professores, pois são eles os detentores dos signos que mediarão as vivências das crianças no futuro: os conceitos, sendo eles desenvolvidos desde a fase mais precoce da infância para que possa ser alcançado em sua plenitude na adolescência, são processos que necessitam de um trabalho mediado e planejado também desde o início da existência da criança.

Os estudos sobre a formação de conceitos de Vigotski (1934/2009b) permitiu-nos notar que tal formação ocorre de maneira processual e necessita de condições prósperas para seu desenvolvimento, pois a formação de conceito ou a aquisição de sentido por meio da palavra decorre de uma atividade complexa e intensa de discriminação de traços, de abstração e de síntese, da qual todas as funções intelectuais participam em uma combinação. Ao analisar esse processo com mais especificidade, o autor notou que se desenvolve em vários estágios e subestágios, não ocorrendo de maneira linear. Os estágios são denominados por Vigotski (1934/2009b) de: sincretismo, formação de complexos e conceitos.

O primeiro estágio do desenvolvimento dos conceitos é denominado de *sincretismo*. Manifesta-se mais na criança de tenra idade, é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada. Nesse estágio, o significado da palavra é mais vinculado pelas impressões internas da criança, portanto, ocorre uma carência de nexos objetivos. A criança associa a partir de uma única impressão, elementos diversos e os unificam. Os nexos subjetivos tem enorme importância para o desenvolvimento do pensamento infantil, já que é fundamento

para o futuro processo de seleção de nexos que correspondem à realidade e são verificados pela prática.

O sincretismo possui três subfases: primeira subfase é marcada pela formação da imagem sincrética: ocorre o ensaio e erro do pensamento da criança. Em seguida, em um segundo momento, ocorre disposição espacial das figuras nas condições artificiais da experiência comum: ocorrem os primeiros vestígios de organização perceptual. Entretanto, essa organização é limitada a fatores acidentais que exerçam influência imediata sobre a percepção. Por fim, o terceiro momento é marcado quando a imagem sincrética forma uma base mais complexa e se cristaliza em um significado e é atribuído a diversos elementos de diferentes grupos, ou seja, desenvolvem-se pequenos agrupamentos difusos. Nesta última subfase do sincretismo, o desenvolvimento do significado da palavra avança consideravelmente, e assim, possibilita a transição para a próxima fase do desenvolvimento do pensamento.

O segundo estágio do desenvolvimento dos conceitos é chamado de *pensamento por complexos*. Em geral, o pensamento por complexos “[...] conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança.” (Vigotski, 1934/2009b, p. 178). Nesse caso, há o desenvolvimento de vínculos objetivos, efetivamente existentes nos objetos. Trata-se de uma forma de pensamento coerente, mas não tão elaborado quanto o pensamento por conceitos: “[...] o mais importante para construir um complexo é o fato de ele ter em sua base não um vínculo abstrato e lógico mas um vínculo concreto e fatural entre elementos particulares que integram a sua composição” (Vigotski, 1934/2009b, p. 180).

O pensamento por complexos é dividido em 5 subfases. São eles: 1) complexo associativo; 2) complexo por coleção; 3) complexo em cadeia; 4) complexo difuso; e 5) pseudoconceitos.

1) *Complexo associativo*: em relação a esse complexo, podemos afirmar que ele se baseia em qualquer vínculo associativo com qualquer traço observado pela criança. “Qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer ligação associativa entre o núcleo e um outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e designe pelo nome de família comum.” (Vigotski, 1934/2009b, p. 182). As palavras não designam objetos isolados, não expressam os nomes próprios, mas sim o nome da família do objeto.

2) *Complexo por coleção*: a segunda subfase do pensamento em complexos denomina-se coleção, pois “[...] os diferentes objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua segundo algum traço e formam um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam.” (Vigotski, 1934/2009b, p. 183). Nesse tipo de pensamento, a criança opera com coleções de objetos que se completam mutuamente, que trabalham em conjunto. Trata-se, portanto, da formação de grupos de acordo com sua afinidade funcional.

3) *Complexo em cadeia*: em relação a esse complexo, como o próprio nome sugere, ocorre a “[...] combinação dinâmica e temporal [sequencial] de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia.” (Vigotski, 1934/2009b, p. 185). Cada elo está unido, por um lado, pelo anterior, e por outro, ao seguinte. Como os elos são dinâmicos, esse tipo de complexo carece de um elemento central para a formação desse complexo, diferentemente das subfases anteriores. O final de uma cadeia pode não ter nada em comum com o seu início, pois o significado das palavras modifica-se durante os vínculos da cadeia, já que se ligam por meio de algum aspecto parcial do elemento antecedente.

4) *Complexo difuso*: nessa subfase, há a formação de grupos por meio de vínculos difusos e indefinidos. O desenvolvimento do pensamento nessa fase caracteriza-se por generalizações que a criança cria no âmbito das esferas não verificáveis na prática. São generalizações difusas, que diluem o traço básico, ou seja, os traços que unem os elementos são indefinidos. Martins (2015) afirma que as manifestações de pensamentos por complexos difusos são frequentemente confundidas com a “rica imaginação” infantil.

5) *pseudoconceito*: denomina-se de pseudoconceito, pois aparenta ser um conceito, mas não o é por sua essência e natureza psicológica. Acontece que externamente é um conceito, internamente, um complexo. Os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais, e frequentemente quase exclusiva de pensamento por complexos na idade pré-escolar (Vigotski, 1934/2009b).

A causa dessa disseminação e do domínio quase exclusivo dessa forma é o fato de que os complexos infantis, que correspondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos *significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos*. (Vigotski, 1934/2009b, p. 191 - grifo nosso)

A criança forma generalizações de acordo com o emprego das palavras feito pelo adulto. Sendo assim, o adulto, por meio da comunicação verbal, ensina à criança a compreender os significados das palavras. Entretanto, o adulto não ensina à criança a sua forma de pensar; a criança pensa da maneira própria ao estágio de desenvolvimento do intelecto que se encontra:

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. *É isto que denominamos de pseudoconceito*. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos mas no seu interior difere profundamente delas. (Vigotski, 1934/2009b, p. 193 - grifo nosso)

Portanto, a criança não cria a sua linguagem, ela assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam. Graças a essa compreensão por meio da fala que é possível o desenvolvimento do significado da palavra, que se torna futuramente portadora de conceito.

A partir dessas exposições, Vigotski (1934/2009b) chega a uma conclusão básica a respeito do pensamento por complexos: nesse período de desenvolvimento do pensamento, a criança trabalha com o significado das palavras de uma forma que permita a compreensão mútua entre ela e o adulto, mas concebe a mesma coisa de forma diferente do adulto, por intermédio de outras operações intelectuais. Sendo assim, as palavras da criança e do adulto coincidem nos objetos concretos, a um mesmo círculo de fenômenos, mas não possuem o mesmo significado.

Entretanto, vimos em momentos precedentes que Vigotski (1934/2009b) descobriu em seu estudo que os significados das palavras se desenvolvem. Elas não são estáticas, mas sim processuais, que decorrem das atividades intelectuais mediadas. Assim, para se chegar ao patamar dos pensamentos por conceitos científicos, é necessário que haja o desenvolvimento complexo do significado da palavra.

Por fim, a respeito do *pensamento conceitual*²³, que constitui o terceiro grande estágio na evolução do pensamento, é válido destacar que:

[...] o *conceito*, em sua forma natural e desenvolvida, *pressupõe* não só a *combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade*

²³Também chamado de pensamento por conceitos científicos.

de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência. (Vigotski, 1934/2009b, p. 220 - grifo nosso)

Assim, Vigotski (1934/2009b) afirma que o pensamento conceitual de fato se desenvolve quando diversas características e propriedades que foram abstraídas voltam a sintetizar-se, e quando essa síntese abstrata formada passa a ser a forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento a respeito da sua realidade concreta. O experimento de Vigotski (1934/209b) mostrou que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra, pois é por intermédio dela 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, 1934/2009b, p. 226).

A diferença entre o pensamento por complexo e o conceito reside em que naquele uma generalização é o resultado de um emprego funcional da palavra, enquanto que neste a generalização surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa dessa mesma palavra, pois é um signo que pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras, e por isso, pode servir como meio para diferentes operações intelectuais.

Ressaltamos, em relação à escrita, que o indivíduo tem condições de se apropriar dessa capacidade por meio do pensamento por complexos, já que o pensamento conceitual só conseguirá ser desenvolvido em períodos posteriores à infância. Nesse sentido, o pensamento teórico, que opera somente por intermédio dos conceitos (portanto, também se desenvolverá em momentos posteriores à infância) terá, com o desenvolvimento da escrita, um meio para a sua formação.

O estudo de Vigotski (1934/2009b) chegou à mesma conclusão que o de Rimat (s.d.) e afirmou que somente na adolescência o indivíduo tem condições suficientes para chegar ao pensamento por conceitos. Entretanto, isso não significa que ao chegar ao pensamento conceitual o sujeito passe a pensar somente dessa forma, pelo contrário, o pensamento sempre oscila entre o conceito, os complexos, e às vezes pode descer a níveis mais elementares. Desse modo, adolescência não é período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento.

O experimento realizado por Vigotski (1934/2009b), que teve como base os estudos que haviam de mais desenvolvido em sua época, foi de suma importância para compreender o psiquismo da criança, e de como os pensamentos menos elaborados aos mais elaborados até chegarem aos conceitos se desenvolvem. Com esse estudo, o autor comprovou que o

pensamento e a linguagem causam uma revolução no psiquismo quando passam a trabalhar de maneira conjunta, e revelou que a unidade da relação dessas duas funções se encontra no significado. Assim, começou os estudos com a tese fundante de que o significado era a unidade entre o pensamento e a palavra/linguagem. Porém com os estudos experimentais, chegou-se a um resultado ainda mais significativo e central: de que os significados se desenvolvem. Esse fato é fundamental para analisar o psiquismo, em especial, o infantil, para se evitar os erros da velha psicologia em que considerava o que a criança não havia desenvolvido comparado ao adulto, observando apenas as características ausentes, e não nas particularidades do desenvolvimento infantil, e nem nas suas possibilidades de desenvolvimento que deve ser considerado com base na sua situação concreta de vida.

2.3 Os conceitos cotidianos e os conceitos científicos

Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski (1934/2009c) necessitou estudar também os conceitos espontâneos²⁴. Estes são conceitos que são desenvolvidos ao longo da vida de acordo com as vivências do sujeito, sem necessariamente a apresentação sistemática do conteúdo e sem uma mediação específica. Já os conceitos científicos devem ser vistos da seguinte forma:

[...] é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido seu nível mais elevado. (Vigotski, 1934/2009c, p. 246).

Como já destacamos anteriormente, todo desenvolvimento conceitual envolve uma generalização. A essência de seu processo se dá com a transição de uma generalização a outra, o que só é possível por meio da evolução dos significados das palavras. Esse processo do desenvolvimento dos conceitos e dos significados das palavras demonstra que são necessárias inúmeras funções como atenção mediada, memória lógica, abstração, comparação e discriminação, que são todas funções superiores do psiquismo que não são possíveis por meio de uma mera incorporação de informações.

²⁴Também denominados de cotidianos.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. *Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a 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, 1934/2009c, p. 246 - grifo nosso).

O professor que concorda com a ideia da assimilação como mecanismo do desenvolvimento conceitual, acaba trabalhando de forma pedagogicamente estéril, pois o ensino direto de conceitos é impossível. Ao tentar seguir esse caminho, ele não alcança mais que uma simples assimilação de palavras, um verbalismo por parte da criança que apenas imita a apreensão de um dado conhecimento. Nesses casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra. Faz um registro de memória e não uma articulação de pensamento, dessa forma, resultando estéril qualquer tentativa de aplicar conscientemente o conhecimento assimilado (Vigotski, 1934/2009c).

Ao questionar como se desenvolvem os conceitos científicos na infância, Vigotski (1934/2009c) apresenta que tais conceitos se apoiam em certo grau no desenvolvimento dos conceitos espontâneos, que por sua vez, não se mantêm indiferentes à formação de conceitos científicos. Sendo assim, para o autor *não há antagonismos e limites entre os conceitos científicos e os espontâneos, mas sim, uma relação de influência*: “[...] entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na formação dos conceitos, devem coexistir não antagonismos mas relações de caráter infinitamente mais complexo e positivo.” (Vigotski, 1934/2009c, p. 261-262).

A aprendizagem revela-se como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis, é sua força orientadora. Vigotski (1934/2009c) se baseia no fato de que a aprendizagem em idade escolar representa um momento fundamental no destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos, pois, como apresentado no item 1.6 desta pesquisa, a idade escolar representa um dos momentos da vida da criança, no qual ela se depara com o ensino sistematizado e planejado para um determinado fim: a aquisição dos conhecimentos historicamente elaborados. O autor baseia-se também na suposição de que os conceitos científicos não podem surgir na mente da criança senão a partir de generalizações elementares, preexistentes; não podem ser inseridos de fora na consciência da criança. Destarte, os conceitos espontâneos contribuem para o desenvolvimento dos conceitos científicos, servem de base para que o pensamento mais elaborado e abstrato possa existir.

Destacamos, contudo, que os conceitos espontâneos apresentam de forma natural na fala da criança, entretanto não passam por uma elaboração conscientizada, visto que, quando se pede o uso consciente e arbitrário de algum conceito cotidiano, a criança não consegue realizá-lo. De forma exatamente oposta a não-conscientização dos conceitos espontâneos, ocorre a conscientização e a arbitrariedade dos conceitos científicos. Esse processo de não-conscientização para a conscientização do conceito só é possível ocorrer por meio do ensino escolar sistematizado e bem mediado. De acordo com Vigotski (1934/2009c), é na idade escolar que “[...] se projetam ao centro do desenvolvimento as funções psicológicas superiores, que têm como traços fundamentais e distintivos precisamente a intelectualização e a assimilação, ou melhor, a tomada de consciência e a arbitrariedade.” (p. 282).

O autor apresenta como premissa fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual a apresentação de conteúdos científicos, pois eles intelectualizam os sistemas funcionais:

O centro da atenção na idade escolar é ocupado pela transição das funções inferiores de atenção e de memória para as funções superiores de atenção arbitrária e da memória lógica. [...] Isto se deve ao fato de que a intelectualização das funções e a assimilação destas são dois momentos de um mesmo processo de transição para funções psicológicas superiores. Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. [...] Dizer que a memória se intelectualiza na idade escolar é exatamente o mesmo que dizer que surge a atenção arbitrária; dizer que a atenção na idade escolar se torna arbitrária é o mesmo que dizer, segundo justa observação de Blonski, que ela depende cada vez mais dos pensamentos, isto é, do intelecto. (Vigotski, 1934/2009c, p. 283 - grifo nosso)

O desenvolvimento da atenção e da memória constitui o conteúdo principal da idade escolar. Por isso, defendemos a importância fundamental da escola para o desenvolvimento dos conceitos. As escolas devem sempre trabalhar sobre a zona de desenvolvimento proximal, pois o objeto de aprendizagem escolar se edifica nessa área. Além disso, Vigotski (1934/2009c) argumenta a necessidade de um ensino escolar pautado na materialidade, pois para se desenvolver abstrações, é necessário, inicialmente, um bom desenvolvimento pautado na realidade concreta:

Compreende-se igualmente por que os conceitos do aluno escolar continuam não conscientizados e não arbitrários. Para tomar consciência de alguma coisa e apreender alguma coisa é necessário, antes de mais nada, dispor dessa coisa. Mas o conceito, ou melhor, o pré-conceito, como preferiríamos denominar esses conceitos do escolar não-conscientizados e que ainda não atingiram o nível superior de seu desenvolvimento, surge primeiro justamente na idade escolar e só amadurece ao longo dessa idade. Antes disso a criança pensa por noções gerais ou [em] complexos [...]. Mas se os pré-conceitos só surgem na idade escolar, seria um milagre se a criança pudesse tomar consciência deles e apreendê-los, pois isto significaria que

a consciência pode não só conscientizar e apreender com suas funções como também pode criá-las a partir do nada, recriá-las muito antes que elas se desenvolvam (Vigotski, 1934/2009c, p. 287 - grifo nosso)

Para Vigotski (1934/2009c), *a tomada de consciência do conceito deve ser compreendida como uma forma de generalização das funções psicológicas superiores que conduz à apreensão:*

[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. *Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura de generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos* (Vigotski, 1934/2009c, p. 290 - grifo nosso).

Se para Vigotski (1934/2009c) a tomada de consciência de um conceito²⁵ é sinônimo de generalização, a generalização em si pode ser considerada como formação de um conceito superior. Ao considerar então que uma generalização promove outros tipos superiores de generalização, podemos presumir que por trás de cada conceito superior existe uma teia de outros conceitos subordinados que se relacionam de forma determinada, e, por isso, formam uma relação de superioridade de conceitos. Desse modo, podemos dizer que generalização é, ao mesmo tempo, tomada de consciência e uma sistematização de conceitos dentro de um sistema de relações de generalidade. Compreendemos, dessa maneira, a complexidade que o conceito científico envolve. A sua tomada de consciência pressupõe a existência de conceitos infantis ricos e bem desenvolvidos, já que o conceito científico possui um lugar determinado dentro do sistema de conceitos. Podemos notar a partir de tais afirmações que a escrita, sendo uma forma consciente de expressão, exige alto grau de tomada de consciência, portanto, necessita também de uma alta capacidade de domínio do sistema conceitual sobre o conteúdo ao qual o autor está retratando sua escrita. Nesse sentido, podemos afirmar que *quanto mais forem os conceitos científicos apropriados, maior grau de domínio dos sistemas conceituais que contribuirão para o desenvolvimento da linguagem escrita.*

A essência de todo conceito científico é apreender a realidade para além de sua manifestação:

²⁵ Destaca-se que a palavra em si não pode ser considerada um conceito, já que este só funciona dentro de um sistema conceitual, ou seja, articulando-se com outros conceitos, como destacamos na citação precedente.

[...] Este [conceito científico] 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*. Desse ponto de vista, poderíamos dizer que o 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 ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum. (Vigotski, 1934/2009c, p. 293-294 - grifo nosso).

O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos não ocorre de forma linear, assim como todo desenvolvimento cultural já postulado por Vigotski. De acordo com o autor, os conceitos espontâneos e científicos não apresentam desenvolvimento idêntico, pois quando a escolarização é bem mediada, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera os espontâneos, já que naquele é encontrado um grau mais elevado de pensamento. Todavia, Vigotski (1934/2009c) mostrou também que quanto mais se eleva o campo dos conceitos científicos, ocorre, simultaneamente, a influência sobre os conceitos espontâneos. Isso eleva o nível dos conceitos espontâneos que são reconstruídos por conta da apreensão dos conceitos científicos e de sua tomada de consciência.

A origem do conceito espontâneo está relacionada ao choque direto da criança com os objetos. Somente após um longo período de tempo que a criança passa a tomar consciência do objeto, do conceito do objeto, das relações abstratas com o objeto. Já a origem do conceito científico, ao contrário, não começa com o choque direto com os objetos, mas sim, pela relação mediada com os objetos.

Desse modo, *o desenvolvimento dos conceitos científico e espontâneo segue caminhos dirigidos em sentido contrário, ambos os processos estão internamente e da maneira mais profunda inter-relacionados*. O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência. (Vigotski, 1934/2009c, p. 349 - grifo nosso).

Em síntese, observamos que ao se comparar os conceitos científicos dos espontâneos, notamos que *o desenvolvimento dos conceitos científicos consegue superar o desenvolvimento dos conceitos cotidianos quando, aquele consegue ascender o pensamento abstrato ao concreto com base na generalização substancial*²⁶.

²⁶Esse assunto será trabalhado de maneira mais aprofundada na seção seguinte deste trabalho.

Vigotski (1934/2009c) verificou que no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. Assim, evidenciamos que o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre por meio do saber sistematizado entre o pedagogo e a criança no ambiente escolar, pois é por meio dessa mediação que a criança consegue aperfeiçoar suas funções psicológicas superiores, e, então, tomar consciência delas. Percebemos que o que possibilita o desenvolvimento de um tipo superior de pensamento é a insuficiência do conceito formado espontaneamente. Nisso reside a importância da clareza de um trabalho pedagógico diretivo, sistematizado e bem organizado: a generalização, formação de conceitos superiores e inter-relacionados, a arbitrariedade e tomada de consciência são elementos fundamentais para serem trabalhados no ambiente escolar. Caso a escola deixe o aprendizado ocorrer de maneira espontânea, obviamente, o conhecimento produzido nela também será desse mesmo patamar, e, assim, a escola perde a sua função: a de transmissão de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

SEÇÃO 3 - A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Na seção anterior, apresentamos o processo histórico de desenvolvimento do pensamento conceitual. Por meio dos estudos de Vigotski e de Leontiev, tornou-se possível compreender a estreita relação do pensamento e da linguagem e como o processo de humanização é essencialmente educativo.

O objetivo desta seção é apresentar as diferentes formas de pensamento – e seus níveis de complexidade levando em conta a capacidade de apreensão da realidade – e o desenvolvimento da linguagem escrita. Para contextualizar a temática, aprofundaremos nossa análise apresentando também o desenvolvimento da pré-história da escrita para ratificar de que se trata de um processo longo de aprendizagem que se inicia antes da inserção da criança na escola.

Enfatizamos nesta pesquisa o desenvolvimento do pensamento teórico, já que ele opera por intermédio dos conceitos científicos, desta forma, sintetiza os elementos abstraídos do objeto ou fenômeno para além do vínculo concreto-direto, apreendendo a realidade em sua essencialidade, representando, assim, a máxima potencialidade do pensamento. A escrita, por sua vez, consegue ser desenvolvida na criança que ainda não se apropriou desse tipo de pensamento, mas, ela exige mesmo assim um trabalho árduo do pensamento para que seja formada; ao mesmo tempo, veremos que o desenvolvimento do pensamento teórico eleva a capacidade de tomada de consciência do indivíduo, e, conseqüentemente, contribui para o aprimoramento da linguagem escrita.

3.1 A formação da consciência e o pensamento teórico

Como apresentamos em outros momentos deste trabalho, o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores. Neste subitem, daremos foco no pensamento, pois como já expomos na segunda seção, tem formas qualitativamente diferentes de apreensão, dependendo das condições concretas das possibilidades de apropriação de conteúdos culturais. Desse modo, a escrita, sendo conteúdo do pensamento, também está inerentemente relacionada ao desenvolvimento dos graus de generalização do pensamento.

A formação da consciência, ou a chamada imagem subjetiva da realidade, tem seu ponto de partida nas sensações e percepções, mas são superadas pelo pensamento teórico, pois ele capta de forma mediada aquilo que é apresentado imediatamente pela captação sensorial. Em outras palavras, o pensamento, tendo o objetivo de descobrir as conexões existentes entre os objetos, consegue formar suas imagens para além de seu conteúdo sensível, pois passa a considerar suas vinculações internas abstratas (Martins, 2011).

Quanto à percepção no processo de formação da consciência, afirmamos que esta contribui para a apreensão singular dos objetos, essa função psíquica trabalha com a “reunião” das propriedades dos objetos, mas não com seus “vínculos”. Nesse sentido, o pensamento abstrato cumpre a tarefa de vincular e relacionar os objetos em suas múltiplas facetas, tirando-as da casualidade, e sim, descobrindo as regularidades gerais e mediações que dão base para sua existência objetiva. A generalização se apresenta como produto desse processo, e assim o pensamento começa a transitar do particular ao geral e do geral ao particular (Martins, 2011).

Voltamos neste ponto a falar do trabalho como categoria fundante do homem. Como dissemos em momentos precedentes desta pesquisa, *a atividade trabalho se revela como a gênese do pensamento, pois dela se exigem operações racionais, já que ela é composta por uma teleologia específica*. Para sua realização, primeiramente há a ocorrência de operações práticas por meio de atuações concretas sobre o objeto, que somente ao longo do desenvolvimento que se tornam teóricas, provindas do desdobramento dessa atuação. Graças a essas alterações surgiram os instrumentos de trabalho, e, conseqüentemente, a atividade mediada. De acordo com Martins (2011), *o instrumento pode ser considerado a primeira abstração consciente e racional, sendo a primeira generalização objetivada*.

Portanto, para se estudar o processo de desenvolvimento do pensamento, assim como de qualquer outra função psíquica, é imprescindível para o materialismo histórico-dialético a compreensão da categoria trabalho:

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais sob a forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. (Martins, 2011, p. 152).

Desse modo, podemos compreender que a consciência, sendo produto das relações de trabalho, possui em seu desenvolvimento uma base sensível, contudo, vai superando essa base na medida em que ocorre a apropriação dos signos, que permite construir uma imagem consciente qualitativamente diferente da realidade objetiva imediata; mas essa imagem

qualitativamente superior não se separa completamente de sua base sensível. Para melhor explicitar a consciência como produto da atividade trabalho, Martins (2011), com base nos estudos de Luria apresenta 5 etapas do pensamento pautadas no processo de operações lógicas de raciocínio.

A primeira etapa é composta pela imposição de uma determinada tarefa, as condições que lhe dão base e o motivo que a faz necessária, gerando um conflito para o sujeito que o instigará para buscar a solução. Na segunda etapa ocorre a análise, com os estudos das condições que sustentam a tarefa, havendo uma investigação mais específica das conexões internas do problema proposto, e, por isso, há a rejeição de respostas impulsivas. Com as investigações da segunda etapa, ocorre a terceira, na qual o indivíduo busca escolher de maneira planejada 1 alternativa para a solução e execução da tarefa, tendo já considerado outras possibilidades de planos para caso a primeira tentativa não seja bem sucedida. Nessa etapa, segundo Martins (2011), apresentam-se os componentes essenciais da atividade do pensamento, sendo eles: seleção de alternativas, probabilidade do sucesso da tarefa e a estratégia a ser trabalhada.

Definida a alternativa e a estratégia, chega-se à quarta etapa. Nela, ocorre a eleição de métodos e operações requeridos para a estratégia escolhida. Nisso, o indivíduo recorre ao uso de algoritmos, sejam eles numéricos, lógicos e/ou linguísticos, ou seja, são utilizadas ferramentas disponibilizadas a ele. Daí a importância do conhecimento de signos produzidos no curso da história social, pois são eles que dão base operante ao ato mental. Por fim, na quinta etapa ocorre a identificação de uma solução para o problema ou descoberta de uma resposta à tarefa, que será seguida pela verificação para serem validadas ou não.

Essas etapas do pensamento desvelam sua trajetória com base no raciocínio, portanto, pressupondo operações lógicas, buscas e descobertas para além do que é captado pela sensação na situação prática. Podemos compreender, desse modo, que *o objetivo do raciocínio é identificar as interações complexas dos objetos e fenômenos, observando suas propriedades essenciais, necessárias, causais, consecutivas, considerando o que é requisitado para a solução de uma situação-problema*. Por essa razão, Martins (2011) afirma pautada nos estudos de Rubinstein que a origem do raciocínio está na captação do sensorial e de sua ampliação: “[...] o raciocínio começa quando o conhecimento sensorial se revela insuficiente no atendimento aos motivos da atividade.” (p. 155).

Desse modo, o que estrutura o pensamento são os desafios cognitivos presentes na atividade. Decorre daí processos mentais das quais a atividade deve sujeitar-se. Todo esse

processo é possível graças à linguagem, especialmente o significado da palavra, que dá ao pensamento um caráter mediado, como destacamos no subitem 2.2.1 desta pesquisa.

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

Em relação às operações lógicas de raciocínio, Martins (2011) e Porto (2017) com base nos estudos de Smirnov e Menshinskaia, e Rubinstein, destacam a análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Reafirmamos que essas operações visam ao atendimento das necessidades e solução de tarefas postas, considerando a dinâmica interna dos objetos. Nesse sentido, iremos expor sobre as especificidades de cada operação que colocam o pensamento em curso.

A *análise* e a *síntese* formam uma unidade dialética, pois são completamente interligadas, além de serem consideradas operações centrais por fazerem parte de todas as demais. A análise, segundo Martins (2011), representa a repartição do todo para as partes, em propriedades ou características isoladas. A análise permite principalmente a identificação de das conexões que as unem, tornando-as uma totalidade, ou seja, a análise permite a síntese, pois esta é quem realiza o movimento de reunificação do todo. Assim, destacamos que o trabalho de uma permite e é condição para a ocorrência da outra.

O trabalho da análise e da síntese possibilitam outras elaborações, dentre elas, a *comparação*. Por intermédio da comparação qualquer expressão objetiva se torna passível de ser confrontada considerando as suas semelhanças ou diferenças; portanto, a comparação permite também a classificação. A comparação decorre das relações manifestadas externamente na realidade, entretanto, a profundidade relacionada à comparação vai além dessa manifestação fenomênica, pois o sujeito passa a procurar também por relações internas essenciais por meio de análises e sínteses cada vez mais abstratas. Com base nas afirmações de Smirnov e Menchinskaia, Martins (2011) declara que:

[...] a comparação é, ao mesmo tempo, um processo analítico-sintético. Analítico na medida em que, para se comparar dois ou mais objetos, é necessário desagregar determinados aspectos deles para, nessa separação, encontrar as semelhanças e diferenças existentes. Sintético, uma

vez que o produto da análise impõe novas conexões, outra unificação, emblematicamente representada pela classificação. (p. 157)

Todas essas operações lógicas de raciocínio são premissas fundantes para a *generalização*, a qual cumpre a função de identificar as propriedades gerais e comuns da realidade, descobrindo, assim, as regularidades presentes na existência concreta, pois ela cumpre papel primordial na formulação de conceitos e juízos. A generalização pode se pautar em características externas ou em características essenciais dos objetos, sendo que o segundo tipo conduz à formação de conceitos, desvelando a realidade, dando acesso às suas conexões internas e suas determinações essenciais (Martins, 2011; Porto, 2017).

A generalização opera por meio da *abstração*, pois ao generalizar, o indivíduo também realiza a abstração destacando o que é geral do objeto e ignora outros atributos que diferenciam os objetos entre si (Porto, 2017) e os unificam sob a forma de “particularidades gerais”, como denominado por Martins (2011). Em outras palavras, compreendemos que *as generalizações e abstrações permitem a formulação de ideias e leis mais gerais acerca da realidade*.

A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre os objetos nos quais aparecem tais qualidades abstratas. Enquanto o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas invariavelmente volta a ele. E esse retorno ao concreto, do qual o pensamento se tem desprendido por abstração, vincula-se sempre ao enriquecimento da compreensão ou do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, retornando a ele por meio do abstrato. (Rubinstein, 1967, p. 396 apud Martins, 2011, p. 158)

A partir do excerto fica evidente como a abstração também é fruto da materialidade, tanto que a concreticidade e abstração formam uma unidade dialética, na qual ambas são fenômenos reciprocamente interiores. Nesse contexto, *frisamos novamente a importância da palavra, pois é graças ao significado da palavra que todas as operações racionais são vinculadas*. Somente com a mediação da palavra a realidade pode ser abstraída e generalizada:

[...] a palavra oportuniza a abstração e a generalização dos constituintes da realidade. À sua base o pensamento formula princípios e leis cada vez mais gerais e precisos acerca da realidade concreta. Esses conhecimentos, por sua vez, se consolidam sob a forma de *conceitos, juízos e conclusões*. (Martins, 2011, p. 159 - grifos da autora)

Compreendendo as operações lógicas de raciocínio é possível observar como elas se apresentam no desenvolvimento do pensamento, e, conseqüentemente, com a consciência.

Martins (2011) e Porto (2017), com base nos estudos de Leontiev, declaram que existem 3 formas de pensamento, sendo eles: pensamento efetivo ou motor vívido; pensamento figurativo e pensamento abstrato ou lógico-discursivo. *Cada tipo de pensamento está diretamente relacionado com a natureza da atividade do sujeito para com o objeto.*

A primeira forma de pensamento, *o efetivo ou motor vívido*, apresenta as origens filogenéticas e ontogenéticas do pensamento. Os processos de análise, síntese e generalização ainda se apresentam de forma embrionária, e, assim, as relações feitas estão no campo sensorio perceptual da ação, portanto, ligados à manipulação do objeto. O pensamento nesse período está no parâmetro da “inteligência prática”. O objeto desse tipo de pensamento é o ato operacional de realização da tarefa para atendimento das necessidades, assim sendo, não apresenta forma alguma de planejamento, sendo limitado por elos imediatos da atividade que se associa (Martins, 2011; Porto, 2017).

Com o desenvolvimento da linguagem, o pensamento começa a ganhar formas qualitativamente superiores, conseguindo desvincular da inteligência prática, marcando o primeiro salto da atividade teórica. Gradualmente ocorre a mudança do pensamento efetivo para o pensamento orientado por imagens objetivas. Nisso marca o início do desenvolvimento do *pensamento figurativo*.

O desenvolvimento da linguagem condiciona, duplamente, o desenvolvimento do pensamento figurativo. Por um lado, *o domínio da fala e do significado das palavras coloca em questão a função social dos objetos* – determinando novas formas de trato com eles e, por conseguinte, novas formas de generalização. Ainda que essa generalização se encontre limitada à experiência prática, ela impulsiona a formação de juízos primários apoiados basicamente nas qualidades perceptíveis e sensoriais dos objetos. Por outro lado, *a designação do objeto sob a forma de palavras e a ampliação dos domínios da linguagem refletem-se diretamente na qualidade da percepção, enriquecendo-a e conferindo-lhe papel de destaque na orientação da ação.* (Martins, 2011, p. 162-163 - grifo nosso)

Ocorre, portanto, o início da generalização baseada em signos, apresentando-se como reflexo psíquico da realidade. Contudo, o pensamento figurativo permanece no âmbito concreto, limitado à experiência imediata (Martins, 2011; Porto, 2017).

A terceira forma de pensamento denomina-se *pensamento abstrato* ou *lógico-discursivo*. Opera por meio de mediação, apoiando-se em conceitos e raciocínios abstratos. Por meio desse tipo de pensamento, colocam-se as ideias e as coisas à prova, observando relações e interações entre elas, e, então, é possível perceber as propriedades que não são alcançáveis diretamente. Notamos aí a importância da formulação e assimilação de conceitos

para superar o conhecimento sensorial para assim chegar ao saber mediado, ou seja, lógico-discursivo (Martins, 2011).

O pensamento abstrato visa à superação do conhecimento sensorial direto, por meio da busca das relações internas, da essência dos objetos e fenômenos:

A tarefa desempenhada pelo pensamento abstrato consiste exatamente na transformação do que é imediatamente acessível com vista ao mediadamente possível. Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre sujeito e objeto bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a *teoria como instrumento indispensável à superação do pensamento sensorial*, concreto, em direção ao pensamento teórico. (Martins, 2011, p. 164 - grifo nosso)

Martins (2011), com base nos estudos de Davídov, apresenta as diferenças qualitativas do *pensamento abstrato* – ou lógico-discursivo – e afirma que este tipo de pensamento *pode se expressar em dois níveis: como pensamento empírico e pensamento teórico*.

Como já falamos em momentos precedentes, o pensamento tem base e se utiliza do sistema verbal para formar suas operações racionais. O pensamento empírico então se assenta nesse processo e transmuta as imagens obtidas pelas vias dos sentidos em expressão verbal, construindo um conhecimento imediato da realidade. Desse modo, a representação da realidade ganha importantes dimensões, tais como quantidade, qualidade, propriedades, etc., que são ligadas diretamente ao campo concreto das imagens (Martins, 2011).

No *pensamento empírico*, a sua forma lógica é constituída pelo juízo tomado isoladamente, portanto, seu conteúdo é proveniente da experiência imediata, pois é captado pela atividade objetiva-sensorial, em outras palavras, é apreendido pelo sistema sensorio-perceptual. Compreendemos, portanto, que se trata do conhecimento na esfera da aparência. O pensamento empírico possibilita a separação e a designação de objetos e de suas relações por meio da via da dedução, ou seja, indiretamente (Porto, 2017).

Apesar de sua relevância para a construção do conhecimento, colaborando para formulações de deduções e juízos da realidade, o pensamento empírico em si não é suficiente para apreender a realidade em sua totalidade e dialética, e, por isso, há a necessidade do desenvolvimento do pensamento teórico.

O *pensamento teórico* é a forma mais completa e desenvolvida do pensamento, pois ele busca representar o real como um processo, uma constante formação, visando chegar à complexidade da totalidade. Deste modo, o objetivo do pensamento teórico é “[...] reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra,

expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal.” (Martins, 2011, p. 165).

Como já destacamos no item 1.6 deste trabalho, o pensamento teórico baseia-se na lógica materialista dialética, pois esta é a forma de estudo da realidade apta a adentrar e identificar as tendências de movimento da realidade. Assim sendo, esse pensamento opera somente por meio de conceitos, e, portanto, enfatizamos novamente a importância do ensino desses conceitos, pois como apresentado no item 2.3, os conceitos científicos não se desenvolvem naturalmente com a mera apresentação da realidade sensorial.

Entendemos, assim, que o pensamento é movimento e que há tipos de movimentos do pensamento. Porto (2017) declara com base nas proposições de Kosik que a dialética é o método da reprodução intelectual da realidade, pois considera que essa reprodução só é possível por meio da prática objetiva do homem histórico. A autora apresenta ainda com base em Marx e Engels que o homem cria representações mentais da realidade com a prática social concreta, imposto pelas necessidades da existência social; e, ainda, com base em Marx, relata também que o concreto apresentado na realidade objetiva não pode ser apropriado imediatamente, e sim, que o acesso ao concreto só é possível com a mediação do abstrato (Porto, 2017).

Nessa direção, com base em Kopnin, Porto (2017) apresenta a Lei Universal do Desenvolvimento do Pensamento, a qual afirma que o pensamento movimenta-se do sensorial-concreto ao concreto por meio do abstrato. Trata-se, em outras palavras, do *método da ascensão do abstrato ao concreto*. A importância desse método reside no fato de *que a partir dele é possível analisar as categorias totalidade, contradição e movimento, bem como a relação dialética entre singular – particular – universal, e, assim, compreender como ocorre a superação do pensamento empírico pelo teórico* (Porto, 2017).

Os conceitos de abstrato e concreto segundo a lógica dialética representam polos opostos de pensamentos, mas são reciprocamente interiores. Isso significa que o pensamento não se apropria do concreto imediatamente, desse modo, a imagem formada do objeto inicialmente tem caráter concreto-sensorial. O geral e o essencial do objeto já estão presentes nele, mas ainda não estão “visíveis” nesse primeiro momento do conhecimento. Nesse momento, o geral se expressa na imagem de maneira empírica, apresentando apenas os fatos aparentes que ainda estão “soltos”. Para se chegar à concretude autêntica, ou seja, o concreto real em sua dialética, é necessário o desenvolvimento dos sistemas de abstrações, que podem variar entre a representação limitada dos estímulos sensorialmente perceptíveis (chamado de

abstração elementar) ou apreender teoricamente o que é inacessível à contemplação direta (denominado abstração autêntica) (Porto, 2017).

Apesar dos dois tipos, a real tarefa da abstração consiste em apreender aspectos diferenciados dos objetos que traduzam suas relações de essência. Desse modo, a abstração deve sair do concreto e retornar a ele, contudo, o concreto final não será mais o mesmo do concreto inicial, pois por meio da abstração ocorrerá sua transformação interna. Nas palavras de Porto (2017):

[...] o concreto no ponto de chegada não é resultante de uma soma mecânica das abstrações e sim de um processo em que uma abstração surge como continuação lógica e complementação de outra, culminando em uma síntese que corresponde às relações internas do objeto. *O retorno ao concreto possibilita apreender o objeto sinteticamente, em seu sistema de relações, isto é, em seu sistema de conceitos.* (p. 52, grifo nosso)

Essa passagem do concreto difuso (realidade objetiva) para o concreto pensado (pensamento teórico) se dá por meio da mediação:

Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela *mediação* da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. [...] Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. (Saviani, 2015, p. 33 - grifos do autor).

Voltamos, assim, a destacar a importância das operações lógicas de raciocínio já apresentadas anteriormente. Para que seja possível a apreensão do concreto pensado, o pensamento recorre à mediação da análise e da síntese para que captação empírica seja superada pela teórica. O movimento de ascensão do abstrato ao concreto é de fundamental importância, pois a práxis demanda compreensão teórica da realidade, e, somente assim permitir-se-á ao sujeito que ele trabalhe com a realidade com a possibilidade de transformá-la.

Apresentamos que o pensamento teórico opera por meio de conceitos, porém ressalta-se que esse tipo de pensamento não está limitado ao campo dos saberes científicos, pois ele também está presente nas artes e em outras esferas de consciência social, como por exemplo, a literatura, já que no seu íntimo reside a capacidade abstrativa dos sujeitos. Desse modo, concordamos com Porto (2017) a qual afirma que “[...] o grande mérito do pensamento

teórico é a formação da capacidade analítica acerca de todos os fenômenos da realidade” (p. 80).

Com isso voltamos a destacar nosso objetivo de pesquisa que é estudar a apropriação da escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para seu desenvolvimento, pois entendemos que a literatura representa um conteúdo artístico²⁷, e, assim, opera com base no pensamento teórico do artista, em outras palavras, do seu produtor, que por sua vez, ao expressar em forma de arte conteúdos que ascendem a capacidade de analisar teoricamente a realidade, acabará reverberando, por meio de sua produção, no desenvolvimento do pensamento, e, conseqüentemente no desenvolvimento da escrita, já que ela é um conteúdo do pensamento.

O que caracteriza o pensamento teórico é o movimento de ascensão do abstrato ao concreto com base na abstração e generalização substanciais. De acordo com as postulações de Davidov, Porto (2017) declara que a generalização e a abstração substanciais apresentam-se como unidade para que haja a ascensão do pensamento abstrato ao concreto. A abstração é o ponto de partida para que o indivíduo identifique e destaque a relação inicial de algum sistema e mantém a especificidade dessa relação mentalmente; em seguida, por intermédio da generalização, o indivíduo passa a perceber os nexos com objetos singulares e assim apresenta seu caráter geral. Não se trata de qualquer abstração e generalização que se relaciona com o pensamento teórico, nas palavras de Davidov (1982, apud Porto, 2017):

A generalização substancial revela a essência das coisas como regularidade do desenvolvimento das mesmas, como aquilo que determina o desenvolvimento. Realizar esta generalização supõe descobrir certa regularidade, a conexão necessária de fenômenos singulares dentro de certo todo, a lei que rege o desenvolvimento desse todo. O esclarecimento do caráter geral de certa relação real tem lugar [...] no processo de análise de particularidades do mesmo que permitem ser base genética do sistema desenvolvido. (p. 82)

Deste modo, entendemos que “[...] a generalização e a abstração essencial têm como resultado a formação do conceito, por isso os conceitos representam o essencial do objeto descoberto pelo pensamento e possuem como conteúdo o desenvolvimento do objeto” (Porto, 2017, p. 82 - grifo nosso). O pensamento teórico se forma em um sistema conceitual, que ocorre só quando o indivíduo se apropria de conhecimentos teóricos. Essa apropriação depende necessariamente da atividade realizada pelo indivíduo – como observamos no desenvolvimento dos estágios de pensamento previamente apresentados nesta seção – e, por

²⁷Trabalharemos os conceitos de arte e a compreensão de literatura com potencial humanizador com maior profundidade na seção seguinte desta pesquisa.

isso, a educação escolar deve dar ênfase às atividades que devem ser realizadas pelos alunos que possibilitarão a formação de conceitos, e, conseqüentemente, o pensamento teórico.

Com base em Davidov, Porto (2017) declara que *a interiorização da atividade conduz à formação e ao desenvolvimento também da consciência*. Sendo assim, vimos na primeira seção desta dissertação, na periodização do desenvolvimento infantil postulado por Vygotski (2012b), que a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte ocorre quando há a necessidade na criança de operar por meio de outra atividade-guia. Assim, as estruturas de generalização do pensamento (sincretismo, complexos e conceitos), apresentadas na seção dois, com base nos estudos de Vigotski, desenvolvem-se de acordo com o desenvolvimento da linguagem e da internalização cada vez mais complexa dos signos. Já o desenvolvimento das atividades-guias, acarreta, segundo os estudos de Leontiev (apud Martins 2016) nas diferentes formas de expressão do pensamento (pensamento efetivo/motor vívido; pensamento figurativo; pensamento abstrato/lógico-discursivo). As formas de pensamento e as estruturas de generalização não são diferentes maneiras de compreender o desenvolvimento psíquico, mas sim inter-relacionam-se; cada vez que as atividades se complexificam, aumentam-se as generalizações da criança, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das generalizações conduzirá a criança a realizar atividades de graus também mais elaborados.

Para o momento, destacamos apenas que o pensamento teórico opera por meio de conceitos, por isso, a compreensão de todo o processo de periodização e do desenvolvimento do pensamento previamente apresentados são relevantes: a possibilidade de transformação da realidade para além do campo da aparência, exige o desenvolvimento do pensamento teórico, que por sua vez, requer um bom desenvolvimento das estruturas de generalização e das atividades. Reafirmamos que a formação dos conceitos está intimamente relacionada ao desenvolvimento dos significados das palavras, e, assim, sua formação tem início quando o indivíduo, ainda criança, começa a formar as estruturas de generalização iniciais. Sendo assim, retomamos a assertiva de que o desenvolvimento do pensamento teórico deve ser sustentado como uma necessidade para a organização do ensino desde os primeiros anos escolares.

Até o momento, nesta seção, apresentamos a formação do pensamento até se chegar ao pensamento teórico e como a consciência é inerente a esse processo. Agora, apresentaremos o desenvolvimento da escrita, cuja função está ligada diretamente ao pensamento, pois ela representa a conscientização dos sons da fala e da tomada de consciência dos conteúdos do pensamento.

3.2 A escrita e o salto qualitativo que ela promove no psiquismo infantil

Expomos anteriormente que a atividade de estudo mediada sob os conhecimentos não-cotidianos conduz à assimilação de conceitos científicos que, combinado a um sistema conceitual, formam bases para os conhecimentos teóricos, e, concomitantemente, ao desenvolvimento dessa forma de pensamento e da consciência. A escrita mostra-se como uma das maneiras de expressão do pensamento, logo, da consciência do escritor. Portanto, quanto mais complexo o processo de pensamento, ou seja, a autoconsciência, maior será a capacidade para retratar a escrita. Entretanto, compreendemos que essa aquisição não decorre de um desenvolvimento simples; deixamos claro na seção 1 a importância da situação social da criança e de todas as atividades-guia para o seu desenvolvimento, bem como a pré-história das atividades-guia (ou seja, o porquê da ascensão de outra atividade em dado período de tempo) e das mediações necessárias para o desenvolvimento social. Nesse sentido, compreendemos que para se estudar a escrita é fundamental também estudá-la em sua totalidade, considerando a realidade social e sua história antecedente.

Desse modo, para compreender a sua complexidade, será apresentado neste item os elementos que compõem a escrita, e, em um segundo momento, no item seguinte, 3.3, será apresentada a sua pré-história a fim de contextualizar seu desenvolvimento, pois entendemos que o conhecimento mais desenvolvido explica o menos desenvolvido e assim compreendemos que o estudo da pré-história da linguagem escrita será mais bem assimilado ao se observar, primeiramente, a importância e as possibilidades que essa aquisição cultural permite ao indivíduo, e então o porquê da importância da trabalhá-la no desenvolvimento infantil.

Vigotski (1934/2009c) afirma que o aprendizado da escrita ocorre de forma diferente da história do desenvolvimento da fala, sendo assim, a semelhança entre eles fica limitado apenas no campo da aparência. O desenvolvimento da escrita demanda maior atenção e mediação mesmo quando a fala da criança é bem desenvolvida, pelo fato de exigir um alto grau de abstração, pois é uma linguagem do pensamento, de representação, mas é desprovida do som material, diferentemente da fala.

Até essa idade [escolar], através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: *deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras*. Neste sentido, a linguagem

escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir as etapas da evolução da linguagem falada, não possa corresponder a um nível de desenvolvimento da linguagem falada. *Como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita.* (Vigotski, 1934/2009c, p. 313, grifo nosso).

Outra abstração que a escrita apresenta é o fato de ela ser uma linguagem sem interlocutor, é uma linguagem-monólogo, pois a escrita ocorre em uma situação em que o destinatário está ausente ou não está em contato direto com a pessoa que escreve. Trata-se de uma situação completamente nova para a criança, que, habituado com a oralidade, nunca teve que se preocupar com seu interlocutor, pois este sempre estava presente. Portanto, *a escrita necessita de uma dupla abstração: da falta de aspecto sonoro e da falta de interlocutor.*

Para o desenvolvimento da escrita, tem-se como premissa necessária uma boa formação da linguagem interior, porque é decorrente de um processo complexo do desenvolvimento da linguagem da categoria interpsicológica para a intrapsicológica. A linguagem interior não pode ser caracterizada como uma mera fala sem som, mas sim, possui uma função verbal muito especializada e distinta. Na fala interior ocorre a diminuição fonética, entretanto, para que essa diminuição da vocalização ocorra, é necessário um trabalho complexo da face semântica, pois a linguagem interna opera principalmente com o aspecto semântico (Martins, 2011). Nessa direção, destacamos que o estudo da análise semântica estudado por Vigotski (1934/2009a) para analisar a relação entre pensamento e linguagem apresentado na segunda seção, no item 2.2, é necessário também para o estudo da escrita, já que esta é uma linguagem do pensamento.

Para explicar as peculiaridades da face semântica na linguagem interior, Vigotski (1934/2009d) apresentou 3 características por ele analisadas:

A primeira afirma que há a prioridade do sentido sobre o significado da palavra. O autor, pautado nos trabalhos de Paulham, distinguiu sentido de significado afirmando que o *sentido é uma formação dinâmica e variável*, e sua formação depende dos contextos aos quais se aplica, e por isso, é instável. Deste modo, *o sentido da palavra é inesgotável*. Já o *significado é uma formação socialmente estabelecida, sendo assim, mais estável e preciso*.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado.

Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (Vigotski, 1934/2009d, p. 465).

A segunda característica refere-se à fusão e combinação de palavras, na qual se verifica a ocorrência de junção de palavras com o intuito de compor neologismos para expressar conteúdos mais complexos. A junção de palavras representa, aí, a complexificação na forma de expressão do pensamento.

E, por fim, a terceira peculiaridade da linguagem semântica interior também é relacionada à combinação e fusão de palavras, pois apresenta que os neologismos que são produzidos constam não só a unificação de palavras, mas também a unificação de sentidos; por essa razão, apresenta conteúdos mais complexos, como apresentado anteriormente.

Martins (2011), tomando como base os estudos de Vigotski, destacou as diferenças entre a linguagem interior e a exterior realizando uma aproximação entre a linguagem interior e a escrita, que são essencialmente monológicas, apresentando um caráter individual e pessoal; diferentemente da linguagem exterior, pois ela é dialógica, fundada na sua relação com o interlocutor.

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos. O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala. (Vigotski, 1934/2009d, p. 454).

Na linguagem oral a maneira de se apresentar os pensamentos não ocorre apenas com o uso das palavras, mas também pelo conhecimento prévio do interlocutor a respeito da situação comentada, bem como entonações e expressões faciais e corporais. Tudo isso permite que a linguagem externa se apresente de forma abreviada e mais simples. A linguagem interior também apresenta abreviações, mas de caráter totalmente diferente da linguagem externa. Essa predicatividade não pode ser feita na escrita, pois ela deve necessariamente ter um alto grau de desenvolvimento, já que se trata de um texto sem interlocutor direto. Por isso, é um texto desenvolvido ao máximo, com discurso sintaticamente complexo com mais empregos de palavras comparadas à linguagem falada. Sendo assim, deve ser uma linguagem que promova a máxima inteligibilidade ao outro (Vigotski, 1934/2009c).

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no máximo grau, formalmente mais acabada até mesmo que a fala. Nela não há elipses, ao passo que a linguagem interior é cheia delas. Por sua estrutura sintática, a linguagem interior é quase exclusivamente predicativa. Como na linguagem falada,

em que a nossa sintaxe se torna predicativa naqueles casos em que o sujeito e os termos integrantes da oração a ele relacionados são conhecidos dos interlocutores, a linguagem interior, na qual o sujeito e a situação de conversação são sempre conhecidos do próprio ser pensante, é constituída quase exclusivamente de predicados. Nunca nos cabe comunicar a nós mesmos de que se trata. Isto está sempre subentendido e forma o campo da consciência. Restanos dizer que é daí que decorre a predicação da linguagem interior. [...] *A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico* (Vigotski, 1934/2009c, p. 316-317 - grifo nosso).

Outra peculiaridade da *escrita* apresentada por Vigotski (1934/2009c) é referente à sua arbitrariedade, pois *tem grau de conscientização muito maior que a linguagem falada. A escrita orienta a consciência e a intenção, portanto, leva a criança a agir de maneira mais intelectualizada, pois ela passa a ter mais consciência do processo da própria fala*. Dessa maneira, evidenciamos a importância da linguagem escrita como uma aquisição cultural complexa para o psiquismo, pois se trata de uma conquista instrumental psicológica, e não um mero trabalho motor. “O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil” (Martins, 2011, p. 146).

Destacamos, entretanto, que é necessário o estudo da escrita antes do desenvolvimento do ato motor em si, pois a história do desenvolvimento da escrita, segundo o autor soviético, principia muito antes do ato de pegar em um lápis. A linguagem escrita se constrói por meio do conjunto de todas as funções psicológicas superiores – percepção, atenção, imaginação, memória... – e, por isso, o sucesso da aprendizagem da escrita não deve ser compreendido de forma limitada, circunscrito apenas ao momento do “ensinar o ato da escrita”, mas sim, depende profundamente da pré-história da linguagem escrita da criança. O conteúdo acerca da pré-história da linguagem escrita será abordado no item 3.3 desta dissertação.

Até o momento, pontuamos que a escrita exige alto grau de consciência, além do domínio da linguagem e de alto grau de abstração, diferentemente da oralidade. Como já apresentado, exige também um bom desenvolvimento da linguagem interior, pois esta contribui como um rascunho mental para a escrita:

[...] A linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa. Aqui a atividade discursiva se define como complexa. É nisto que se baseia o emprego de rascunhos. O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. Esse rascunho mental da escrita é a linguagem interior. (Vigotski, 1934/2009d, p. 457)

Vigotski (1934/2009d) considera a linguagem interior como uma “evaporação do pensamento”, deixando claro que discorda de autores que afirmam que a linguagem interior como um produto precedente da linguagem exterior, e declara que a linguagem exterior representa a transformação do pensamento em palavras, portanto, a materialização e objetivação do pensamento; enquanto que a linguagem interior revela um sentido inverso, a linguagem se transformando em pensamento, que por sua vez, é vinculado à palavra. Segundo o autor, o verdadeiro significado e o lugar da linguagem interior se encontra na *ideia*:

[...] a linguagem interior é o momento dinâmico, instável, fluido, que se insinua entre os pólos [sic] extremos melhor enformados e estáveis do nosso estudo do pensamento verbal: entre a palavra e o pensamento. Por isso o seu verdadeiro significado e o seu lugar só podem ser elucidados quando dermos mais um passo para dentro na nossa análise e conseguirmos ter ao menos a noção mais geral do plano seguinte e firme do pensamento discursivo. Esse novo plano do pensamento discursivo é a própria idéia [sic]. (Vigotski, 1934/2009d, p. 474-475)

Se a linguagem interior tem função de rascunho mental da escrita e o seu verdadeiro significado se encontra na ideia, podemos afirmar que *o uso consciente da palavra, sendo a unidade do pensamento e da linguagem, representa a tomada de consciência da linguagem interior, o que é essencial para a possibilidade da expressão da linguagem escrita.*

[...] Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. [...]. Pesquisas eficazes mostram, a cada passo, que *a palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas.* [...] *Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.*

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. *A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.* (Vigotski, 1934/2009d, p. 485-486, grifo nosso).

3.3 A pré-história da linguagem escrita: gesto, brincadeira e o desenho

Vygotski (2012a) apresenta em seus estudos acerca do desenvolvimento da linguagem escrita uma crítica ao trabalho educativo que ocorre em grande escala: o ensino altamente mecânico dessa função. Segundo o autor:

Diferentemente do ensino da língua oral, à qual a criança se integra por si mesma, o ensino da língua escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido a que se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano secundário. Nosso ensino da escrita ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. (Vygotski, 2012a, p. 183 - tradução nossa).

De acordo com Vygotski (2012a), apesar do estudo acerca do desenvolvimento da linguagem escrita ser ainda um campo nebuloso, é possível afirmar que “[...] *O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo.*” (Vygotski, 2012a, p. 184 - tradução nossa, grifo nosso).

O autor enfatiza seu ponto de vista ao afirmar que, ao se tratar de um complexo de sistema de signos, não se pode estudar a escrita como uma via puramente mecânica, mas sim, que se trata de um processo histórico longo de desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Destarte, Vygotski (2012a) apresenta a tese por ele defendida de que é apenas possível compreender a psicologia da escrita caso o problema seja abordado de um ponto de vista histórico, visando ao seu entendimento ao longo de todo o desenvolvimento histórico cultural da criança.

Assim como todo o estudo do desenvolvimento humano e sua periodização, o autor soviético declara que a história do desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única e regular, e, sim, apresenta mudanças bruscas com alterações e interrupções em seu processo:

Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com *a transformação de algumas formas de linguagem escrita em outras*. Segundo a magnífica frase de Baldwin, é tanto evolutiva como involutiva. Isso significa que, a par com os processos de desenvolvimento de avanços e aparição de formas novas, produzem-se a cada passo processos regressivos, de extinção, de desenvolvimento inverso de formas antigas. (Vygotski, 2012a, p. 184 - tradução nossa, grifo nosso).

Como se trata de um processo histórico e cultural, o desenvolvimento da linguagem escrita também decorre da Lei Genética Geral do Desenvolvimento: primeiro aparece como uma linha de desenvolvimento proveniente do sistema externo de meios elaborados no processo de formação cultural da humanidade, para, depois, ser convertida em uma função intrapsíquica da criança. Desse modo, afirmamos que para que a linguagem escrita da

humanidade seja internalizada em linguagem escrita da criança são necessários vários outros processos de desenvolvimento que se complementam.

Nesse sentido, é possível declarar que o desenvolvimento da linguagem escrita possui uma longa história que se inicia antes da criança adentrar no espaço escolar, portanto, a escrita possui uma pré-história de seu desenvolvimento. De acordo com Vygotski (2012a) *é estudando a pré-história da escrita que será possível compreender os reais motivos que conduzem a criança à escrita, e as relações desse período com a educação escolar.*

Para apresentar os resultados de seus estudos de maneira mais segura e ratificar os apontamentos dos momentos mais relevantes da pré-história, Vygotski (2012a) realizou uma investigação experimental, assim como apresentado na segunda seção deste trabalho, pois é por meio da investigação experimental que há a real possibilidade de revelar a essência de todo o processo estudado. O autor ainda assevera:

Para estudar os fenômenos que nos interessam devemos, antes de mais nada, provocá-los, criá-los e analisar o modo como transcorrem e se formam. Em outras palavras, trata-se de aplicar a este fato o mesmo método experimental usado nas investigações genéticas para esclarecer as ligações ocultas, submersas na profundidade, abreviadas e, às vezes, não visíveis à simples observação. (Vygotski, 2012a, p. 186 - tradução nossa).

Compreendemos que a história do desenvolvimento da escrita tem início com o *gesto*, já no primeiro ano de vida da criança. O gesto é o primeiro signo visual que engloba a futura escrita da criança, pois “[...] *O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fixou*” (Vygotski, 2012a, p. 186 - tradução nossa, grifo nosso). O gesto no primeiro ano de vida se apresenta como uma importante forma de comunicação da criança com o adulto, pois é por meio dela que a criança consegue indicar o que ela está querendo expressar.

Em termos gráficos, o gesto é representado pela garatuja, que Vygotski (2012a) declara ser comum a transição do desenho da criança à representação, e, assim, ela expressa por meio do gesto o que quer representar, e a marca feita no desenho serve como um complemento:

Uma criança que pretende representar uma corrida, sinaliza com os dedos o movimento; os pontos e as linhas traçadas no papel são para ela representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel. (Vygotski, 2012a, p. 187 - tradução nossa).

Desse modo, Vygotski (2012a) defende que *as garatujas das crianças representam mais os gestos que o desenho* em si. Martins (2011) reafirma as postulações do autor e aponta que a criança nessa fase ainda não consegue desenhar por não ter desenvolvido até esse momento a coordenação motora fina, mas *apresenta gestos indicativos por meio das garatujas* que representam o momento atual de seu desenvolvimento, pois contém sua captação sensorial, cognitiva e motora. Observamos, portanto, que o que a criança realiza muitas vezes é tido como um produto sem sentido para quem observa apenas a aparência do fenômeno, contudo, como seus gestos – tanto em termos gráficos (garatujas) ou no sentido mais literal do termo (expressão corporal, ato de apontar) – representam sua captação sensorial, cognitiva e motora, compreendemos que aquilo o que a criança apresenta nesse gesto representa muito mais que um descarregamento motor, mas sim que ela está indicando, dentro de suas possibilidades, alguma ideia.

Como vimos no estudo da periodização do desenvolvimento psíquico²⁸, no início de seu desenvolvimento, desde o primeiro ano até aproximadamente a primeira infância, a criança apresenta maior dependência dos adultos, pois são eles os responsáveis de denominar o mundo ao seu redor. Enquanto não se apropria da linguagem, a criança se comunica dentro de suas possibilidades, dentre eles, o gesto. Ressaltamos que, em relação ao gesto indicativo no período inicial de desenvolvimento, a criança necessita de uma imagem visual direta do objeto, pois ainda não desenvolveu a generalização.

O segundo momento da pré-história da linguagem escrita apresentado por Vygotski (2012a) corresponde às *brincadeiras infantis*. Nessa atividade, os objetos apresentam trânsito de significados, ou seja, um objeto pode substituir outro. Essa variação só é possível de acordo com seu *uso funcional*, pois somente dessa forma é possível compreender a chave para a explicação simbólica dos jogos infantis. Trata-se de um fato importante, pois mostra que *a criança nesse momento compreende os objetos por meio dos signos*. Compreendemos que representa uma aquisição importante, pois revela o salto da qualidade da capacidade imaginativa da criança, que, agora, consegue ir para além das atribuições físicas do objeto a sua frente, conseguindo abstrair uma coisa pela outra. O uso do objeto não se limita pelo objeto em si, mas por uma série de gestos e atividades aos quais o significado simbólico se subordina (Martins, 2011). Percebemos assim que o desenvolvimento de uma atividade mais complexa não anula a atividade anterior, mas sim, incorpora a anterior, deixando as

²⁸Vide seção 1 desta dissertação.

expressões e relações da criança com a realidade mais complexas. Portanto, a escolha de um objeto não é um ato aleatório, mas sim, o resultado da análise realizado pela própria criança:

[...]. Uma bola de pano ou uma madeirinha se convertem em um bebê durante a brincadeira porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a alimentação e o cuidado das crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido. Toda a atividade simbólica de representação, está cheia desses gestos indicadores. Para a criança, uma vara se torna um cavalo porque ela pode colocá-la entre as pernas e pode fazer com ela o gesto que a identifica como cavalo, no caso dado. (Vygotski, 2012a, p. 187-188 - tradução nossa).

Vygotski (2012a) assevera que o jogo simbólico é um sistema de linguagem altamente complexo que conjuntamente aos gestos consegue informar e indicar o significado de inúmeros objetos. Sendo assim, *o significado do objeto reside no gesto indicativo*: “Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo adquire o seu significado; como o desenho que, apoiado no princípio pelo gesto, se converte em um signo independente.” (Vygotski, 2012a, p. 188 - tradução nossa).

Paralelamente aos jogos simbólicos, ocorre o desenvolvimento do *desenho*, proveniente de um processo gradativo da garatuja até a representação de fatos e objetos por meio da representação gráfica. *A evolução dos desenhos acompanha a evolução da linguagem oral*, pois ambos os processos se inter-relacionam (Martins, 2011; Vygotski, 2012a). Nesse contexto, destacamos novamente que na primeira seção desta pesquisa foram explanados os pressupostos da periodização do desenvolvimento, e que, aproximadamente aos 3 anos a criança começa a desenvolver a imaginação por conta de suas ações e atividades, e, também graças à aquisição da linguagem que passa a ser melhor desenvolvida, começa-se ter subsídios para a complexificação das funções psíquicas superiores.

Também aproximadamente aos 3 anos ocorre maior expressividade da criança por meio dos desenhos, justamente pelas aquisições culturais que foram possíveis de se desenvolverem até então. Com base nos estudos de Bühler, Vygotski (2012a) apresentou a relação da evolução do desenho com o gradual domínio da linguagem oral, e destacou duas formas distintas dessa relação. Na primeira, a criança desenha primeiro para depois explicar o que representou no papel. Na segunda, com o passar do tempo e a gradativa aquisição da linguagem, a fala da criança passa a acompanhar o desenho, em um processo que apresenta claramente a manifestação da linguagem egocêntrica. Desse modo, Vygotski (2012a) concorda com Bühler ao afirmar que *o desenho da criança é mais uma linguagem que uma representação, pois é uma linguagem gráfica gerada pela linguagem verbal*.

[...] podemos considerar que o desenho infantil é uma fase anterior à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. (Vygotski, 2012a, p. 192 - tradução nossa).

Contudo, apesar de o desenho representar uma forma de linguagem há uma diferença fundamental entre o desenho e a escrita. A criança desenha objetos, e não palavras, portanto, seu desenho possui uma “função simbólica de primeiro grau”, justamente por representar o objeto em si. Já a escrita apresenta uma “função simbólica de segundo grau”, pois ela não representa uma relação direta com o objeto, mas sim, com a palavra, que, por sua vez, dá significação ao objeto (Martins, 2011; Vygotski, 2012a).

Em conexão com os estudos de Vigotski, Luria (2017) também analisou pela via experimental o momento em que a criança passa a compreender a escrita como um recurso mnemônico. Luria (2017) também concorda com Vygotski (2012a) e assevera que a história da escrita da criança tem início muito antes do ato de pegar em um lápis na escola e escrever letras. O autor afirma inclusive que se espera que a criança, ao adentrar no espaço escolar, já tenha adquirido certo patrimônio de habilidades e destrezas que a possibilitará a escrita em um tempo consideravelmente curto. *A importância de se estudar a pré-história da escrita reside no fato em que nela apresenta-se um instrumento relevante para o trabalho de professores: o seu conhecimento contribui para a melhor visualização das zonas de desenvolvimento real e próximo da criança, o que é fundamental para o planejamento da mediação por esse profissional:* “Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma *função* que se realiza, culturalmente, por mediação.” (Luria, 2017, p. 144 – grifo nosso).

Para que a criança desenvolva a capacidade de escrever é necessário que ela supere duas condições: a primeira, a criança deve possuir *relações diferenciadas com os objetos* ao seu redor, gerando nela algum *interesse* ou apresentando alguma *função instrumental*; e a segunda, é necessário que a criança tenha o *controle do seu próprio comportamento*. Somente dessa forma a organização de técnicas para planejamento de operações psicológicas será possível. A escrita se apresenta como uma dessas técnicas auxiliares usada com a finalidade psicológica, constituindo, assim, o uso funcional de signos para recordar e expressar ideias e conceitos (Luria, 2017).

O desenvolvimento da linguagem, das capacidades abstrativas e da consciência da função instrumental como condições necessárias para a alfabetização das crianças fica mais

evidente ao se analisar o estudo de Luria. O autor realizou um estudo experimental com crianças de idades entre 3 a 9 anos, que ainda não haviam aprendido a escrever, e assim, o experimentador apresentava inúmeras sentenças que ultrapassavam a capacidade mecânica de recordar. Contudo, eram entregues folhas de papel e lápis às crianças e dava-se a instrução de “tomar nota” para ajudar os participantes a lembrarem das sentenças ditas. O experimentador mostrava que os adultos têm o costume de escrever informações quando devem lembrar algo, e assim, sugeria-se à criança que ela tentasse inventar alguma coisa que “escrevesse” o que o experimentador iria dizer. Dessa maneira, após a apresentação dessas instruções, era possível observar até que ponto o papel e o lápis deixavam de ser somente objetos de interesse a (nesse contexto, brinquedos para a criança) para se tornarem instrumentos, portanto, apresentando uma finalidade específica, neste caso, a memorização.

Esse estudo revelou que crianças de 3 a 4, e às vezes até mesmo de 5 anos não conseguiam compreender as instruções dadas e assim não consideravam a escrita como um signo mnemônico. Nesse caso, o ato de escrever era um ato mecânico intuitivo, e, de acordo com Luria (2017), a criança estava interessada em “escrever como os adultos” (p. 149), e assim, é possível realizarmos um paralelo com a finalidade dos jogos de papéis que caracteriza a atividade dominante justamente desse período destacado.

Os primeiros momentos de diferenciação dos rabiscos não diferenciados para símbolos com sentido foram vistos com mais clareza em crianças entre 4 e 5 anos. Ao analisar como um simples rabisco não-diferenciado se desenvolve até se tornar um signo diferenciado, Luria (2017) notou que dois fatores influenciavam nesse processo: 1º fator: apresentação de número ou quantidades nos enunciados; 2º fator: apresentação de cor, forma e tamanho. Notamos que se trata de um período em que, em termos gerais da periodização do desenvolvimento²⁹, a criança se encontra na idade pré-escolar, portanto, a criança ainda se apresenta muito presa à empiria, ao campo das aparências do fenômeno.

A respeito do primeiro fator, podemos afirmar que o rabisco passa a ser diferenciado, pois é a partir da inserção de quantidade dada no enunciado que a criança passa a “ler” a sua própria “escrita”. Em relação ao segundo fator, o autor postula que cor, forma e tamanho são importantes para a criança passar a significar seus desenhos, pois a produção gráfica começa a adquirir contornos mais definidos à medida que a criança tenta expressar esses 3 itens; além disso, as crianças do estudo experimental foram capazes de produzir algo diferenciado em sua

²⁹Consideramos que não se trata de uma classificação rígida, pois, como apresentado em momentos precedentes, depende das condições concretas da história de vida da criança, e, portanto, das apropriações culturais que ela tem até o momento.

atividade gráfica e de recordar o que representava, descobrindo então o uso instrumental da escrita.

[...] a quantidade foi o fator que dissolveu a produção gráfica elementar, mecânica, não-diferenciada, e que, pela primeira vez, abriu caminho para seu uso como um expediente auxiliar, erguendo-a assim do nível da imitação meramente mecânica para o status de um instrumento funcionalmente empregado.” (Luria, 2017, p. 165)

E ainda,

[...] observamos que a diferenciação da escrita poderia ser consideravelmente acelerada se uma das sentenças ditadas dissesse respeito a um objeto bastante evidente por causa da sua cor, forma bem-delineada ou tamanho. [...] vimos como a produção gráfica subitamente começou a adquirir contornos definidos à medida que a criança tentava expressar cor, forma e tamanho [...]. *A quantidade e a forma distintiva levavam a criança à pictografia.* Através desses fatores, a criança, inicialmente, chega à ideia de usar o *desenho* (no qual antes já era bastante boa) *como meio de recordar* e, pela primeira vez, *o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa.* O desenho transforma-se passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada. (Luria, 2017, p. 166 - grifo nosso).

Por fim, quando a criança consegue desenvolver a escrita simbólica Luria (2017, p. 188) apresenta como conclusão a seguinte assertiva: “[...] *não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz compreensão* – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão” (grifo nosso). Nesse sentido, ficam compreensíveis os motivos de a criança efetuar, antes mesmo de compreender o sentido e o mecanismo da escrita, tantos métodos primitivos de pré-escrita. Frisamos nesse contexto a relevância do par superior a instigar, planejar e mediar ações que mobilizem a promoção de sentido nas atividades das crianças visando ao pensamento teórico e à compreensão da função da escrita que supere a visão hegemônica de um mero ato motor. Voltamos a enfatizar, portanto, que a escrita é uma função que se concretiza somente por meio da mediação:

Uma coisa é indubitável: a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito de escrever) se desenvolve provavelmente de forma semelhante, ou seja, passa do desenho de objetos ao desenho das palavras. [...]. *Todo o segredo do ensino da língua escrita está na preparação e organização correta desse passo natural.* Assim que efetuado e a criança domina o mecanismo da linguagem escrita, resta-lhe como missão posterior aperfeiçoá-lo (Vygotski, 2012a, p. 197, - tradução nossa, grifo nosso).

Sob essa perspectiva, a literatura se apresenta como um instrumento repleto de possibilidades, pois ao representar, por meio de palavras, as suas histórias, o adulto mediador

– que representa nesse contexto um modelo de leitor para a criança – enriquece o vocabulário das crianças, além de ter a possibilidade de instigar brincadeiras e outras atividades criativas que requer o trabalho com as funções psíquicas superiores, atividades as quais são caracterizadas como dominante na idade pré-escolar.

Por fim, tendo apresentado a história do desenvolvimento da escrita, Vygotski (2012a) destaca algumas conclusões práticas importantes para tal desenvolvimento. *A primeira que o autor apresenta é a de que a escrita deve ser incluída na idade pré-escolar, já que fora concluído, vide estudos de Luria, que as crianças em idade precoce já têm a capacidade de descobrir a função simbólica da escrita.* Vygotski (2012a) também cita a pesquisa de Hetzer a qual revelou que aproximadamente 80% das crianças de 3 anos sabem unir o signo com o significado e as de 6 já são completamente capazes de fazê-lo. Entretanto, apesar dessa afirmação, Hetzer critica, e Vygotski (2012a) concorda com seu posicionamento, ao método da escola de Montessori da alfabetização precoce.

De acordo com o sistema de Montessori, era possível alfabetizar a criança de 3 a 4 anos, pois se acreditava que a escrita era um processo natural do desenvolvimento dos músculos da mão. Contudo, essa precocidade revela que as crianças de Montessori aprendiam “a escrever antes de começar a aprendizagem da escrita” (Vygotski, 2012a, p. 200 - tradução nossa), em outras palavras, ensinava-se à criança a técnica de escrita, mas não era apresentada a ela a necessidade da apropriação dessa função. “Nesse sentido, tem toda razão os críticos do sistema Montessori que apontam o limite de sua concepção de desenvolvimento, que vem do anatomismo naturalista e leva à passividade mecânica da criança.” (Vygotski, 2012a, p. 201, - tradução nossa).

Nessa direção, Vygotski (2012a) pontua que é possível sim ensinar a ler e escrever em crianças pré-escolares, e ainda alega que considera conveniente que a criança já saiba ler e escrever ao entrar na escola³⁰. Porém, o autor deixa claro de que para isso *o ensino deve ser organizado para que a aprendizagem da leitura e escrita sejam necessárias* de alguma maneira para a criança.

[...] *A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever.* Aqui se revela mais claramente a contradição fundamental que não só caracteriza a experiência de Montessori, mas também o ensino da escrita na escola: as crianças são ensinadas a escrever como um hábito motor e não como uma atividade cultural complexa. Por isso, ao mesmo tempo em que se diz que é preciso

³⁰ Defendemos, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, que a Educação Infantil deve apresentar às crianças conteúdos sistematizados que deem base para o desenvolvimento do pensamento para além do empírico, em outras palavras, deve apresentar também conteúdos formais, superando a noção de que o ensino infantil é uma instituição de mero cuidado para a compreensão de que se trata de uma instituição educacional.

ensinar a escrever na idade pré-escolar, se aponta a necessidade de que a escrita seja tão vital como a aritmética. Isso significa que *a escrita deve fazer sentido para a criança, que deve ser provocada por uma necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Só então teremos a certeza de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.* (Vygotski, 2012a, p. 201 - tradução nossa e grifo nosso).

A respeito da “necessidade natural” destacada na citação acima, compreendemos que se trata de uma necessidade de se criar interesses e motivos para que ela queira se apropriar da função da escrita. Destarte, concluímos por meio dos estudos realizados por Vygotski (2012a) que *é a internalização da escrita que promove uma viragem qualitativamente superior no desenvolvimento cultural dos indivíduos, pois é graças a ela que o indivíduo passa a ter a possibilidade internalizar outros instrumentos culturais, fazendo-os tornar em instrumentos de domínio sobre si sobre a realidade.* Parafraseando Martins (2011), “Trata-se do ‘crescimento para dentro’ produzido pela internalização dos signos.” (p. 149).

Ao compreender a pré-história da linguagem escrita, esclarecemos que o sucesso para a aquisição da linguagem escrita se sujeita, necessariamente, às relações sociais e culturais que a criança tem na sua realidade material, e à qualidade das mediações que ela tem para compreender o seu mundo circundante. São as condições objetivas de humanização disponibilizadas para a criança que determinam o uso funcional de qualquer instrumento e a conquista de significados por ela (Martins, 2011). Nesse sentido, questionamos: quais são as condições objetivas necessárias para que a literatura se torne um instrumento a favor do desenvolvimento da escrita? Os subitens a seguir buscam responder a essa questão.

SEÇÃO 4 - A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO

Buscamos nas seções anteriores apresentar o desenvolvimento histórico-cultural do ser humano de acordo com os estudos da periodização do desenvolvimento psíquico; em seguida, procuramos estudar a gênese da relação pensamento-linguagem e apresentar os graus de generalização do pensamento e a importância da mediação dos conteúdos não-cotidianos para o desenvolvimento do pensamento por conceitos; além disso, apresentamos como o pensamento conceitual é essencial para a formação e o desenvolvimento da compreensão teórica da realidade, e, por fim, como isso influencia para a formação da consciência.

Entendemos que todas essas conquistas psicológicas determinam diretamente na capacidade da escrita e na formação consciente da realidade na criança tendo como teleologia a compreensão voltada para a práxis. Nesse sentido, entendemos que a educação alfabetizadora deve considerar as pontuações que realizamos anteriormente, para, então, planejar os conteúdos que serão apresentados com o intuito de desenvolver a escrita como uma ferramenta psicológica. Assim, o objetivo desta seção é de, com base nas informações postuladas nas seções anteriores, estudar a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para a apropriação da escrita.

Esmiçaremos a atividade de estudo considerando, especificamente, as crianças que estão na faixa etária do primeiro ano do Ensino Fundamental, e, então, voltaremos a destacar a importância do conhecimento acerca da periodização do desenvolvimento para se pensar em um trabalho educacional sistematizado voltado para a formação da capacidade teórica e do desenvolvimento da escrita.

Portanto, destacaremos a relevância do trabalho do professor que tenha consciência do momento de desenvolvimento do grupo discente a quem ele atende (destinatário), para assim, voltarmos ao objetivo desta pesquisa, que é estudar a apropriação da escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para seu desenvolvimento.

Desse modo, analisaremos as particularidades da literatura, bem como suas potencialidades e possibilidades de atividade, mas, para tanto, explanaremos o que compreendemos como literatura de qualidade, pois para que uma educação escolar alfabetizadora ocorra tendo-a como um dos instrumentos educativos, é necessário que haja a clareza de que se trata de uma ferramenta que necessita de uma mediação atenta desde a

escolha da obra (conteúdo) até sua apresentação (forma) considerando sempre a criança a qual se destina (destinatário).

4.1 A atividade de estudo e a apropriação da escrita: a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental

Para iniciarmos este item levantamos a seguinte questão: quem são os sujeitos presentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras? Um ponto importe a ser considerado para pensarmos nessa questão é que se trata de crianças com aproximadamente, 5 e 6 anos.

Com base nisso, podemos declarar que o sujeito concreto presente no primeiro ano do Ensino Fundamental das escolas brasileiras são crianças que vivenciam uma situação social a qual as conduzem à transição de uma atividade guia a outra de acordo com os estudos da periodização do desenvolvimento. Afirmar que essa idade é um período de transição significa que a criança de 5 anos que se encontra no período da idade pré-escolar, e, portanto, sua atividade-guia é a brincadeira e jogos de papéis, passa a ter como exigência o desenvolvimento da atividade de estudos como atividade-guia, que de acordo com Vygotski (2012b) seria desenvolvida aproximadamente aos 8 anos, quando a atividade-guia anterior já estivesse sido bem desenvolvida e explorada, gerando a necessidade da atividade de estudo.

Para se trabalhar essa transição de um período a outro de atividade guia, a qual Vygotski (2012b) afirma ser um momento marcado pela crise dos 7 anos, apresentaremos, primeiramente, as leis e suas disposições sobre a educação escolar, principalmente no período da mudança da criança da educação infantil para o ensino fundamental, para em um segundo momento destacar as especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos.

As leis da educação atualmente postas têm como base os princípios da Constituição Federal de 1988 o qual, dentre suas afirmações, aponta o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições de Educação Infantil. Após a publicação da Constituição, outros 2 dispositivos legais foram elaborados dando forças ao argumento do direito das crianças à educação, sendo eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Com essas implicações políticas, a criança passou a ser considerada, de acordo com Mazzuchelli (apud Martins & Facci, 2016), como um ser que deve possuir direito, social,

histórico e cultural; e, assim, a educação pré-escolar perdeu seu caráter assistencialista que possuía até então e começou a assumir uma concepção pedagógica. A Educação Infantil passou a configurar-se a partir daí como componente da educação básica, explicitando a necessidade de uma nova forma de trabalho que compreendessem as funções e os objetivos das instituições que lidam com as crianças.

Dessa forma, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou em 1998 diretrizes específicas para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, criando assim o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual buscava integrar o cuidado e a educação da criança. Contudo, o referido documento apresenta a importância do brincar para a criança sem o relacionar com a atividade de estudo que está por vir, promovendo uma ruptura entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Martins & Facci, 2016).

Martins e Facci (2016) apresentam que essas discussões estão contempladas na ampliação do ensino fundamental para 9 anos, o que promoveu a revisão dos planos e atividades tanto das instituições de ensino de nível infantil e fundamental. O ensino de 9 anos tornou-se lei (nº 11.274) em 2006, e também nesse ano, a Emenda Constitucional n. 53/2006 alterou o Artigo 7º, inciso XXV da Constituição Federal de 1988, determinando que as crianças poderiam permanecer na Educação Infantil até, no máximo, cinco anos de idade.

De acordo com o Programa Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), esperava-se que, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, fosse ocorrer uma maior universalização da educação, principalmente para a população mais pobre para possibilitar uma educação de qualidade principalmente para crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela, sendo elas entre 5 e 6 anos. Na mesma direção, o MEC afirma que com a aprovação do ensino de 9 anos haverá maior inclusão na educação, principalmente para as crianças dos setores mais populares, afirmando que nessa idade, crianças de classes mais favorecidas já se encontram nas escolas.

Entretanto, destacamos que a inclusão de um ano no Ensino Fundamental – e consequentemente, o adiantamento das crianças no espaço escolar – requer estudos mais específicos e cuidadosos sobre esse período de desenvolvimento. Arce e Martins (2010) ao estudarem a Lei nº 11.274/2006, referente ao ensino de 9 anos, apresentam que essa mudança tem influência direta para a Educação Infantil. As autoras declaram que ocorre constantemente, de acordo com documentos oficiais rubricados pelo MEC, a afirmação de que o Ensino Fundamental deve ser revisto em todo o seu conjunto, incluindo “[...] a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à infância, alfabetização,

letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc. [...]” (p. 38-39).

Além dessas mudanças necessárias já apresentadas legalmente, Arce e Martins (2010) apontam outras duas preocupações. A primeira refere-se à indispensabilidade da articulação dos saberes entre os anos/séries do Ensino Fundamental, buscando evitar a fragmentação do trabalho pedagógico; e, assim, concomitantemente, procura-se haver maior integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com o intuito de superar a ruptura abrupta que há na passagem de um nível de ensino para o outro. A segunda preocupação é referente à necessidade de reestruturação e reelaboração das diretrizes nacionais para a educação básica. É urgente, para as autoras, que se questionem as proposições da educação existentes para assim poder, de fato, inovar, ao invés de reformar (Arce & Martins, 2010).

Arce e Martins (2010) destacam que para saber das especificidades da criança de 6 anos é preciso ter o conhecimento de que a criança é um vir-a-ser, e então, o entendimento da constituição histórico-social dos indivíduos, bem como o papel da educação para o desenvolvimento ocorrer tornam-se essenciais para essa discussão.

Desse modo, apresentamos os estudos de Martins (2010) sobre as propriedades gerais do desenvolvimento da criança entre 4 a 6 anos, deixando claro que a marcação em idade serve apenas para referências gerais, já que cada desenvolvimento é único, pois depende das condições concretas de vida.

Em relação ao desenvolvimento aos 4 anos, a autora assevera que os anos anteriores da criança são fundamentais para a mudança na forma de agir e operar dela. Dentre suas conquistas até o momento, destacamos: o aumento das atividades locomotoras; complexificação das funções psicológicas superiores, em especial a percepção, atenção, memória e linguagem (como meio de relação social); domínio amplo de atividades com objetos com base em suas significações; e o desenvolvimento rápido da consciência. Sobre o último item, Martins (2010) afirma: “As atividades empreendidas pela criança permitem-lhe o desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos e também sobre si mesma. Portanto, as suas conquistas sobre o mundo surgem como conseqüências da qualidade de sua participação nele” (p. 64).

Nesse período há a ascensão da vontade de realizar as atividades dos adultos, bem como a compreensão das suas relações; por não poder atuar na realidade da mesma maneira que os adultos, a criança passa a expressar-se por meio dos jogos simbólicos ou brincadeiras

de papéis sociais, e, assim, ela reproduz o que percebe dando formas para sua compreensão afetivo-cognitiva (Martins, 2010).

O quarto ano de vida é marcado, principalmente, pela exploração de possibilidades e limites, em outras palavras, pela curiosidade infantil. Esse processo é uma expressão da ampliação do universo de significados, pois com a aquisição dos significados sociais dos objetos nos momentos precedentes da vida³¹ somado ao desenvolvimento intenso da linguagem, a criança passa a notar que tudo no mundo tem denominações, e, assim, progressivamente as ideias são desenvolvidas, ampliando então as possibilidades para significações maiores (Martins, 2010).

A formação da linguagem se apresenta como premissa fundamental para o desenvolvimento, pois opera diretamente na atividade intelectual, e dela depende o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores, como a memória mediada, pensamento, imaginação, entre outros. Destarte, a promoção do desenvolvimento da linguagem é entendida como uma das tarefas mais importantes da Educação Infantil, já que com sua internalização, a criança não só passa a compreender os signos verbais, como também passa a elaborar significações socialmente estabelecidas, e, dessa forma, possibilita formas culturais de desenvolvimento (Martins, 2010).

De acordo com Martins (2010), o desenvolvimento da atividade cognitiva depende primeiramente da percepção, pois ela permite a diferenciação e a designação verbal de objetos de diferentes classes, levando a designações mais complexas futuramente. As representações formadas com as atividades práticas dão condições para o pensamento se desenvolver. Inicialmente, o pensamento da criança está mais presa a situações concretas, denominado de pensamento empírico.

Como apresentamos no item 3.1, o pensamento empírico é predominante na idade pré-escolar, e, como o nome sugere, ele permite o conhecimento imediato e concreto da realidade da criança. O pensamento empírico é de fundamental importância para a criança conhecer propriedades dos objetos, suas semelhanças e diferenças, mas ainda não é suficiente para a compreensão de toda a complexidade da realidade em volta. Para que essa apreensão seja possível, o desenvolvimento do pensamento teórico – que ocorre em momentos posteriores à infância – é fundamental (Martins, 2010).

Nesse sentido, por conta das questões empíricas das vivências da criança – que dão base para as novas necessidades da atividade infantil na idade pré-escolar – ocorre o

³¹Destacamos que até o esse momento (4 anos), as crianças ainda estão limitadas às condições específicas imediatas e de aprendizagem.

desenvolvimento dos jogos simbólicos e outras atividades lúdicas. Por meio dos jogos simbólicos, as crianças aproximam da atividade adulta, pois imitam as ações dos adultos a sua volta. Com isso, há a ampliação o sentimento de pertencimento social, além de promover a superação da mera exploração manipulatória (presente nos anos anteriores) e um conhecimento da situação social. Dessa maneira, apontamos a relevância do trabalho de mediação do adulto, para que as atividades infantis possam dar possibilidade de desenvolvimento e não ficar somente limitada a um divertimento. Em outras palavras, notamos que a idade pré-escolar é um importante período para a preparação e construção da atividade humana, e, para o seu bom desenvolvimento, é necessário que haja o planejamento do adulto (Martins, 2010).

Com base nos estudos de Leontiev, Martins (2010) declara que o objetivo da atividade no início da idade pré-escolar tem maior peso no processo de realização de algo do que no resultado em si, pois essas experiências possibilitam a criança a estabelecer conexões entre o abstrato com o concreto, ou seja, entre os planos das ideias e o da realidade. Nas palavras da autora, isso significa que: “[...] a idade pré-escolar representa um importante período para a preparação e construção da atividade humana no rigoroso sentido do termo, ou seja, da atividade antecedida por um planejamento” (Martins, 2010, p. 70).

O desenvolvimento das capacidades apontadas do quarto ano de vida, em especial o desenvolvimento da linguagem, é aprimorado no quinto ano de vida, e assim Martins (2010) afirma que os jogos simbólicos ainda são vistos como atividade guia nesse período, e as linhas acessórias do desenvolvimento seriam as atividades de produção (desenhos, trabalhos manuais, etc.). As atividades lúdicas passam a respeitar mais a lógica da vida real da criança, e, assim, os jogos protagonizados e as suas relações acabam sendo bem delimitados, deixando claro que a percepção da criança avançou, já que agora tem noção de que ela é uma participante ativa de um meio social complexo.

[...] as atividades lúdicas passam a reproduzir mais fielmente as relações reais, pautando-se em ações intervencidas e interdependentes. Desperta, na criança, grande preocupação em relação ao cumprimento da lógica própria à vida real. Os papéis protagonizados e as relações entre eles são bem delimitados, evidenciando o quanto ela evolui de *uma percepção de si como sujeito de ações* em direção à *percepção de si como partícipe de relações sociais*. (Martins, 2010, p. 72 - grifos da autora).

Destarte, a criança conquista níveis maiores de sociabilidade nesse período, o que possibilita a ampliação de formas e conteúdos das relações sociais estabelecidas. Desse modo, *apontamos a possibilidade do trabalho com a literatura como um importante instrumento na*

*idade pré-escolar, já que a criança já consegue compreender a si como integrante das relações sociais, respeitando a lógica da vida real. Assim, a literatura servirá de instrumento para fortalecer tais compreensões da criança, formando uma teia de ideias que contribuirão para a formação teórica da realidade. Para tanto, é necessária a leitura de histórias infantis por parte do adulto nesse período, já que a criança tem contato com a cultura letrada por meio da oralidade apresentada pelo outro na relação*³². Como afirma Abrantes (2013):

[...] O livro infantil como objeto social que socializa a linguagem literária para a criança se apresenta inicialmente como relação da criança com a cultura letrada, a qual passa necessariamente pela mediação do adulto. *A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto* e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil. (p. 163-164 – grifo nosso)

Graças a essa ampliação, e acompanhada e expressada por meio da brincadeira de papéis, a criança passa a estabelecer modelos de ações a serem imitados, provenientes das influências das pessoas ao seu redor, e, desta forma, ela desenvolve propriedades morais e éticas.

Ao representar modelos de ações e relações, ela não está apenas imitando, mas também, refletindo sobre os seus conteúdos. Por consequência dos progressos da consciência, as regras implícitas em cada papel e nas relações entre eles tornam-se mais evidentes, exigindo dela atos volitivos. Assim, a criança inaugura novos domínios sobre seus comportamentos, superando a tendência anterior de atendimento imediato aos estímulos do meio (Martins, 2010, p. 73).

De acordo com Martins (2010), os jogos de papéis sociais contribuem para inúmeras facetas do desenvolvimento, desde a memória, imaginação, percepção, entre outras funções psíquicas, bem como para a questão psicomotora e processos verbais. Desse modo, observamos a brincadeira como uma via fundamental para a passagem do pensamento empírico para o pensamento mais abstrato, que é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem escolar sistematizada.

Já na idade escolar, apesar de não se extinguir as brincadeiras, o centro da atenção da criança será o de dominar a capacidade de ler e escrever que foi motivada na fase anterior. Desse modo, aos 6 anos de idade o estudo acaba ganhando destaque, e, aos poucos, tornando-se a atividade principal, graças às conquistas que os jogos de papéis proporcionaram. Nesse período, Martins (2010) apresenta que a criança passa a querer saber o que os adultos sabem e

³² Para aprofundar a questão da leitura da literatura infantil pelo adulto e as mediações necessárias a serem tomadas nesse processo recomendamos a leitura da tese de doutorado de Abrantes (2011). Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250972/1/Abrantes_AngeloAntonio_D.pdf

não apenas reproduzir seus atos. O desenvolvimento da percepção vai aumentando desde o nascimento, e, assim, o que antes na primeira infância era elementar, depois de um momento passa a ter uma finalidade mais determinada, e, ainda, com a aquisição da linguagem, a percepção infantil se complexifica ainda mais, permitindo à criança maiores interações.

Na idade pré-escolar, a percepção começa a operar com um fim determinado (passa a ser possível apenas observar!). Dentre as tarefas promotoras desse desenvolvimento, destacam-se: distinção de um objeto a uma série deles; distinção de signos, partes ou qualidades isoladas dos objetos, conhecimento dos objetos como um todo; exposição a eventos que permitam apenas a observação (museus, exposições de arte etc.), dentre outras. (Martins, 2010, p. 80)

Além de operar na ampliação das atividades sociais, a linguagem também coopera para o enriquecimento da autorregulação da criança em seus próprios atos. Porém, deixa-se claro que para a instalação de novos domínios perceptivos é essencial a amplificação do vocabulário. Assim, o avanço da linguagem e da percepção colabora grandemente para o aprimoramento do pensamento e da memória, e, assim, aumenta o universo de significações culturais da criança.

O conhecimento das regras gerais da pronúncia associa-se não apenas à ampliação da linguagem, mas, sobretudo na idade pré-escolar, à correção de suas insuficiências. *Apenas compreendendo a fonética do idioma, a criança começará a distinguir e diferenciar sons isolados da linguagem, condições para a leitura e escrita que exigem, indispensavelmente, a decomposição de palavras em sons.*

Sob influência decisiva do ensino, no qual a literatura exerce importância sem par, a criança desenvolve domínios acerca da estrutura gramatical do idioma, aprendendo a utilizar corretamente os tipos fundamentais de orações (orações simples e compostas por conjugações); a assimilar o sistema morfológico do idioma; as declinações e conjugações etc., adquirindo a compreensão dos significados de inúmeras formas gramaticais. (Martins, 2010, p. 81 - grifo nosso)

Este excerto mostra que *o período dos 6 anos compreende um momento importante para o desenvolvimento fonético e gramatical da língua materna, e, assim, a possibilidade de trabalho com a literatura se destaca também nesse período. Será possível, por meio da leitura de histórias, apresentar e trabalhar com palavras novas para a criança, enriquecendo suas compreensões do vocabulário e das significações das palavras; essenciais para a tomada de consciência em graus cada vez mais elevados de generalização que é necessária para o direcionamento da atenção da criança de dominar a capacidade de ler e escrever. Percebemos assim que com a sistematização da apresentação da literatura infantil por meio do*

ensino haverá a possibilidade de a criança ter um salto qualitativo em seu desenvolvimento³³, dentre as quais destacamos, principalmente, a significação, abstração, generalização, formação de conceitos. Segundo Martins (2010), a aprendizagem da leitura e escrita, dependendo de uma organização de ensino adequada, torna-se totalmente factível e apropriada, atendendo também até aos motivos de ampliação dos tipos de atividades feitas pelas crianças.

Todo o processo de desenvolvimento da linguagem, como já apresentado, amplia – além do domínio da própria conduta e as atividades sociais da criança – e influencia diretamente na formação da linguagem interior³⁴, via a qual a criança memoriza significados e finalidades das ações, o que leva a criança a realizá-las de acordo com um planejamento. Essas conquistas aliam-se a outras mudanças qualitativas das funções psíquicas, dentre elas, os processos de pensamento e memória, fundamentais para a aprendizagem da escrita e para a compreensão literária.

Apresentamos o desenvolvimento da escrita e suas etapas de evolução com base nos estudos de Luria (2017) e Vygotski (2012a) na seção anterior. Agora, o intuito desde subitem consiste em apresentar que as crianças que estão presentes no primeiro ano do Ensino Fundamental são crianças de aproximadamente 5 anos, alguns casos, 6. Por essa razão, apontamos que a organização do ensino voltada à formação da atividade de estudo, enquanto atividade-guia, precisa considerar as especificidades apresentadas aqui, e, afirmamos a literatura enquanto uma rica ferramenta para auxiliar nesse processo.

Para haver compreensão, inclusive de obras literárias, deve-se haver o ato que a possibilite. Com base em Luria, Martins (2010) apresenta que *“não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz compreensão”* (p. 88 – grifo da autora). E assim continua:

[...] para que a criança compreenda os processos de leitura e escrita deve estar exposta a atividades que a habilitem para tanto, cabendo ao professor entender as tentativas e invenções gráficas das crianças como espaços que se abrem para sua intervenção educativa. (Martins, 2010, p. 88).

Destarte, voltamos para a importância do trabalho mediado e do planejamento sistemático no processo educativo das crianças, pois as atividades de ensino devem contribuir para a superação das noções concretas para as noções mais abstratas e simbólicas, pois só

³³ Abordaremos este assunto com maiores detalhes no subitem seguinte deste trabalho.

³⁴ Vide item 2.2.1.

assim a criança passa a desenvolver a capacidade de leitura, escrita e da compreensão dos processos matemáticos, essenciais para os momentos posteriores em sua vida.

A entrada da criança na escola, sendo adiantada, exige um trabalho com maior cuidado e orientação às atividades precedentes que as elas realizavam para que a criança consiga desenvolver a escrita e outras funções sistematizadas específicas do saber escolar, pois como já mostramos na seção 1, Vygotski (2012b) declara que o desenvolvimento infantil decorre em maior parte pelas estratégias pedagógicas que devem ser planejadas de acordo com as leis internas, e não pela via de maturação.

Essa afirmação pode ser comprovada em uma pesquisa de Martins realizada em 2013 na qual a autora fez um estudo de campo analisando se no processo de mudança entre o Ensino Infantil e o Fundamental havia a preparação das crianças para a atividade de estudo. A autora acompanhou uma turma de Educação Infantil de um centro municipal por 2 meses (outubro e novembro de 2011), e, depois, fez o mesmo com duas turmas por 4 meses (de março a junho de 2012) de uma escola pública do Ensino Fundamental, onde estudavam alunos que ela havia acompanhado no ano anterior (Martins & Facci, 2016).

A pesquisadora realizou observações, atividades com desenhos e conversas informais com as professoras e entrevistas com os pais e alunos. Observando especialmente a questão da preparação da criança para a escola, a autora notou que não ocorria essa preparação, pois nos centros de Ensino Infantil as crianças tinham liberdade para conversar e interagir, enquanto que no Ensino Fundamental esse tipo de comportamento era mal visto pelas professoras, que já esperavam que a criança já tivessem desenvolvido uma boa atenção e domínio de alguns comportamentos.

Diante dos resultados apresentados pela pesquisa acima voltamos a destacar que o desenvolvimento psíquico não ocorre de maneira linear, mas apresenta períodos estáveis – com pequenas evoluções gradativas, chamadas de “mudanças microscópicas” por Vygotski (2012b) – e de crise – que em sua aparência mostram características negativas, porém em sua essência pode possibilitar a ascensão do novo.

Aqui voltamos a destacar que se a crise é representativa à situação social ao qual o indivíduo se encontra, e, assim compreendemos que as crianças atualmente podem apresentar características de crise no início da vida escolar, e, especial, no começo do Ensino Fundamental, pois representa um período em que ocorre a transição da criança pré-escolar para a escolar; o que podemos observar, hoje em dia, aos 5 anos, quando há a transição da criança do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental. Apresentamos que este trabalho não possui alcance teórico para aprofundar na temática das novas leis da educação escolar pública

no Brasil; contudo, realizamos essa breve explanação com o intuito de contextualizarmos a problemática, e, também, para possibilitar novos questionamentos acerca do tema relacionados à compreensão de desenvolvimento humano postulado pela Psicologia Histórico-Cultural.

A preocupação em relação à crise que pode ocorrer nas crianças por conta da mudança brusca das exigências da sua situação social está no fato de que houve o adiantamento da adesão das crianças às escolas, de acordo com o PNE e o MEC com o intuito de universalização das escolas, contribuindo para que a população mais pobre tivesse mais acesso a esse espaço. Entretanto, observamos que não houve uma tentativa de repensar a educação para então propor sua inovação, mas sim, ocorreu um movimento de reforma, com a tentativa de readequação de conteúdos, sem necessariamente respeitar as particularidades do desenvolvimento das crianças desse período.

4.2 A periodização do desenvolvimento e a linguagem escrita: a prática pedagógica alfabetizadora

A partir do exposto na seção anterior pudemos compreender que o processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita, segundo Vygotski (2012a), por mais complexo e irregular que possa parecer, na realidade, representa uma linha única de história que conduz às formas superiores de escrita.

A linguagem escrita é compreendida através da oral, mas essa troca vai se encurtando de pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida de mesmo modo, que a linguagem oral. Basta imaginar a imensa viragem que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças a seu domínio da língua escrita, graças à capacidade de ler e, portanto, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita. (Vygotski, 2012a, p. 197-198 - tradução nossa).

Como já dissemos em outros momentos deste trabalho, a escrita provém de uma aprendizagem artificial, necessitando a mediação do professor e grande esforço da criança. Defendemos nesta pesquisa que o planejamento para seu ensino deve ser organizado para que ela se torne uma necessidade na vida da criança, e, assim, apontamos nesta dissertação a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para o desenvolvimento da escrita e do pensamento teórico, pois ela apresenta uma objetivação repleta de conceitos

acerca da realidade que enriquece o vocabulário das crianças, podendo se tornar, a depender da mediação, uma ferramenta que contribua no exercício das funções psíquicas superiores, e pode gerar também a necessidade da criança se apropriar da cultura letrada.

A ação pedagógica necessariamente é um processo de intervenção dos pares mais desenvolvidos para a transmissão do patrimônio humano-genético para os pares menos desenvolvidos. O elo entre eles é o conhecimento, que é representado por signos e significados, e, por essa razão, a educação escolar é compreendida como um ato mediado por signos que provocam revoluções nas funções psicológicas superiores, modificando diretamente na relação do indivíduo com o mundo. O professor, portanto, é o portador dos signos que medeiam o desenvolvimento psicológico (Marsiglia & Saviani, 2017).

Como apresentado na segunda seção desta pesquisa, Vigotski (1934/2009a) apontou a palavra como o signo dos signos, e, dessa forma, evidenciamos a importância do desenvolvimento da linguagem em suas formas mais elaboradas para a construção da humanização dos indivíduos. Concordando com essa afirmação, *Marsiglia e Saviani (2017) apresentam a palavra como norteadora das ações humanas, sendo uma ferramenta do pensamento e que se constrói na relação com o outro. A literatura, sendo uma objetivação artística relacionada à palavra, apresenta-se como uma possibilidade interessante para o planejamento de atividades para as crianças no espaço escolar, todavia, é necessária a organização do seu ensino, levando em conta o seu conteúdo e a forma de apresentá-lo.*

O *conteúdo* representa o conjunto de processos de um objeto ou fenômeno, enquanto que a *forma* apresenta a estrutura do conteúdo em seus aspectos externos e internos. Portanto, forma e conteúdo relacionam-se de forma recíproca. As escolhas e a organização dos conteúdos e das formas escolares de trabalho estão diretamente relacionadas ao *destinatário*, pois é ele o sujeito concreto que delimita o grau de complexidade do conteúdo, e, conseqüentemente, adequa a forma de execução do trabalho do professor. Destacamos ainda que o trabalho didático de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica não apresenta uma forma fixa e enraizada de trabalho, pois compreende que:

A proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica parte da prática social e retorna a ela de forma enriquecida; vai *da síntese à análise* pela mediação da análise, sendo que esse processo não é linear, estanque e/ou compartimentalizado, justamente por apoiar-se filosoficamente numa base lógica de cunho dialético-materialista. (Marsiglia & Saviani, 2017, p. 4 - grifo nosso)

Para se estudar o desenvolvimento da escrita (conteúdo) na criança no início da alfabetização (destinatário) estudando-o em relação com a literatura e os seus mecanismos

pedagógicos necessários (forma), reafirmamos a necessidade de análise desse fenômeno considerando sua historicidade. Por esse motivo o estudo da pré-história da linguagem escrita apresentado anteriormente é relevante. A linguagem escrita é “produto das inúmeras tarefas que são realizadas e, que, somadas, articuladas e incorporadas ao sujeito [...] dão a ele o domínio da escrita ou, em outras palavras, de fato, alfabetiza o indivíduo”. (Marsiglia & Saviani, 2017, p. 5).

Marsiglia e Saviani (2017) afirmam, assim como Vygotski (2012a) e Luria (2017), que a alfabetização da criança tem início antes de ela adentrar ao espaço escolar. Os estudos da periodização do desenvolvimento psíquico descrito na primeira seção e a pré-história da linguagem escrita apresentado na terceira seção ratificam essa afirmação, por isso, retornaremos a essas proposições.

Colocamos aqui que a escrita representa os sons da fala, sendo assim, todo o seu processo tem início com a linguagem oral, e esta, por sua vez, não se inicia quando a criança começa a falar, mas sim, quando os objetos captados pelos órgãos dos sentidos conquistam a possibilidade de representação com as palavras, que inicialmente não são verbalizadas diretamente pela criança, mas pelo adulto que denomina os objetos ao seu redor. Estamos falando, portanto, do primeiro ano de vida, cuja atividade-guia é a *comunicação emocional direta*. O trabalho educativo nesse período é fazer com que a palavra paulatinamente vá deixando de ser parte do objeto, ultrapassando a conexão direta, com o intuito de *impulsionar a transmutação da imagem do objeto em signo*; para tanto, precisamos ensinar a fala à criança (Marsiglia & Saviani, 2017).

Para que essa imagem imediata seja convertida em signo, é indispensável que a criança consiga generalizar para que ela entenda a função social dos objetos e dos signos que os representam, possibilitando o domínio incipiente do idioma, o qual representa mais ou menos como o segundo ano de vida. Nesse período a atividade-guia é a *atividade objetual manipulatória* que se caracteriza pela manipulação de objetos para analisar suas características, o que propicia a apropriação da função social dos objetos pela criança. Assim, apontamos que *as ações pedagógicas devem dirigir essa manipulação*, denominando o objeto, atribuindo-lhe significado e direcionando os comportamentos não naturais exigidos pelo objeto (Marsiglia & Saviani, 2017).

Apresentamos que a partir dos 3 anos o desenvolvimento da linguagem torna-se visivelmente mais significativo. Apesar de a criança ainda se expressar com poucas palavras, estas palavras já denotam a oração toda do pensamento infantil: são as orações lacônicas, que são características do aspecto semântico da linguagem no início de seu desenvolvimento. Para

que o domínio da fala seja bem apropriado, a criança precisa passar por ações educativas que envolvam a fala. *Dentre essas ações, apontamos a possibilidade do uso da literatura nesse período para: explorar e expandir o vocabulário; promover leituras ricas em signos e significados; usar para o aperfeiçoamento da dicção; apresentar entonações variadas e trava-línguas que façam o exercício das capacidades de articulação verbal; apontar e reconhecer as regras gramaticais do idioma que regem a linguagem oral e escrita; e planejar brincadeiras que demandam o entendimento e a subordinação de regras e que contribuam para a organização da fala* (Marsiglia & Saviani, 2017).

Nesse período, a atividade-guia é o *jogo de papéis* que reproduz ludicamente as relações sociais que a criança conhece. Como vimos anteriormente, Luria (2017) apresenta essa fase como pré-instrumental da escrita, pois nela a criança imita o adulto escrevendo (categoria intersíquica) até o momento em que consegue aprender a escrita, tornando-se em uma categoria intrapsíquica (Marsiglia & Saviani, 2017).

É possível observar 3 aspectos da zona de desenvolvimento real da criança no período pré-instrumental: o entendimento de que as pessoas utilizam a escrita, portanto, o entendimento de que ela possui uma utilidade social; a sua capacidade de ortografar, ou seja, de materializar o pensamento; e, a compreensão de que o conjunto de objetos e fenômenos possuem funções sociais e significados determinados.

Ao saber qual a zona de desenvolvimento real, será possível analisar qual a zona de desenvolvimento próximo, e, então, o *trabalho do professor deve ser justamente a atuação nessa área de desenvolvimento para que a criança supere a mera imitação do ato de escrever para instigá-la a usar registros gráficos como meio para auxiliar em outros processos psíquicos*, para assim assumir a função de operação psíquica. Nesse sentido, concordamos com o exemplo de Marsiglia e Saviani (2017) que apresentam a leitura de um livro que deve ser norteadora de atividades para as crianças. Os autores destacam, das atividades possíveis de serem requeridas, a reprodução dos objetos e dos personagens da história; e o emprego de diferentes técnicas para a reprodução, utilizando-se de diferentes materiais:

Após a leitura, peça às crianças que reproduzam objetos e personagens da história [...]. Em cada produção, aplique diferentes técnicas (como modelagem, colagem, dobradura, pintura), utilizando diferentes materiais: argila, gesso, tecido, sisal, algodão, papel (crepom, laminado, camurça, celofane, etc.), barbante, cola colorida, palitos, lápis de cor e giz de cera de formatos (cilíndrico, triangular, retangular), tamanhos e espessuras diferentes (maior, menor, grosso, fino), guache, aquarela, pincéis, escovas, esponjas. A lista de possibilidades é imensa. *Dessa forma, cada objeto ou personagem representado terá a sua “marca”, que possibilita à criança rememorar cada parte da história ou, com várias histórias, cada material utilizado*

auxiliará a lembrar a qual história se refere um registro. (Marsiglia & Saviani, 2017, p. 7 - grifo nosso).

Dessa forma o professor estará instrumentalizando a criança com inúmeros conhecimentos necessários para o domínio da escrita. Note-se que nesse exemplo o professor não está dando uma aula formal sobre a prática social da escrita, mas está trabalhando em prol de seu desenvolvimento, pois tem em vista o planejamento que guia sua execução e que conduz suas escolhas em conteúdos, recursos e formas de trabalho e avaliação.

É com base nessa organização que o professor elegerá este ou aquele conteúdo necessário ao processo de alfabetização [...]. É clássico alfabetizar, isso é praticamente um consenso. Mas, alfabetizar como? Fazendo qual escolha de conteúdos que levem à apropriação do domínio da linguagem escrita? Ao afirmar que é preciso trabalhar com vocabulário (conteúdo), há, *na seleção de materiais* (livros, brincadeiras, músicas etc.), também *um critério a ser utilizado: aqueles mais ricos e, portanto, mais avançados e que sejam os mais indicados para determinados procedimentos propostos*, diante dos recursos disponíveis (forma) para determinados alunos (destinatário) (Marsiglia & Saviani, 2017, p. 8 - grifo nosso).

Compreendemos então que o uso da literatura como instrumento é de fundamental importância, pois ela permite o contato com personagens, tempos históricos e contextos diferentes dos quais a criança tem contato, enriquecendo seu repertório cultural, permitindo a reprodução lúdica de situações que vão para além de suas vivências reais. Essa abstração é essencial para a etapa seguinte que, aproximadamente entre 5 e 6 anos, há a expressão da escrita pictográfica, que é utilizada como forma de registro para a memória, mas não representa ainda a escrita em si. Nesse sentido, entendemos que o trabalho do professor é de “[...] dirigir o desenho da criança para que ela possa superar o uso do desenho como técnica de escrita, substituindo-o pela escrita simbólica” (Marsiglia & Saviani, 2017, p. 9).

Aproximadamente aos 6 anos, que é também a época próxima ao início do primeiro ano do Ensino Fundamental, que a escrita simbólica é desenvolvida, com a condição de que nos períodos precedentes o desenvolvimento da criança tenha sido conduzido a saltos qualitativos das funções psíquicas, possibilitando maiores capacidades de generalizações. A qualidade da escrita “depende dos conteúdos de língua portuguesa disponibilizados aos alunos, referentes à gramática e aos gêneros (literários ou não)” (Marsiglia & Saviani, 2017), pois a objetivação depende daquilo que foi dado à apropriação.

Já entre os 6 e os 10 anos a alfabetização consegue se consolidar, caso tenha sido engendrada na história da criança, pois a partir desse momento a atividade-guia passa ser a *atividade de estudo*, e, assim, as ações passam a ser orientadas com a seguinte finalidade: saber o que os adultos sabem.

[...] as ações são orientadas por um produto, qual seja, dominar os conhecimentos que os adultos têm, de forma a não mais reproduzir ludicamente suas ações, mas compartilhar com eles as experiências e saberes acumulados ao longo da história e que configuram o patrimônio humano genérico. (Marsiglia & Saviani, 2017, p.11)

O trabalho pedagógico no período dessa atividade-guia deve-se caracterizar da seguinte forma:

Para que os anos guiados pelo Estudo caminhem a bom termo, o professor deve *planejar o trabalho educativo de modo a criar as condições para que as crianças aprendam a comportar-se em diferentes situações requeridas pela escola*: ouvir explicações, elaborar sínteses, fazer registros, expor ideias, trabalhar individual e coletivamente etc. *O grau de complexidade dos conteúdos exigidos nessas tarefas deve ser programado pelo educador de tal modo que não se esvaziem de sentido*, como já mencionado anteriormente. Pouca exigência (conteúdos simples, sem “provocações” psicológicas) leva à desmotivação, desinteresse, indisciplina e retrai a aprendizagem. Conteúdos sofisticados, adequadamente dosados e desafiadores terão condições de contribuir categoricamente para a humanização dos indivíduos (Saviani, 2013) e, especificamente *a linguagem escrita, terá decisivo papel na formação de conceitos teóricos, determinante para a elevação da capacidade de pensamento dos sujeitos*. (Marsiglia & Saviani, 2017, p. 12 - grifo nosso)

Confirmando os estudos de Marsiglia e Saviani (2017), apresentaremos também as postulações de Dangió e Martins (2015), as quais declaram que o professor alfabetizador necessita ter domínio das articulações internas do desenvolvimento infantil, considerando a relação da alfabetização com o desenvolvimento da linguagem oral e as abstrações requeridas na pré-história da escrita que possibilitam o salto à conversão da linguagem escrita.

Como já asseveramos, o processo de alfabetização demanda uma alta capacidade abstrativa, proveniente de um longo desenvolvimento do pensamento. Segundo Dangió e Martins (2015):

[...] a apropriação da escrita pela criança [...] deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança [...]. (p. 212)

A escrita, sendo o produto da criação histórica e cultural, deve ser disponibilizada à apropriação da criança, já que a consciência individual só consegue existir pela influência da consciência social. Isso significa que é com a apropriação da realidade que o sujeito consegue passar a se expressar por meio de significações.

Dessa maneira, a linguagem expressa na escrita, ao ser apropriada pela criança, produz um salto gigantesco em seu desenvolvimento cultural, aproximando-a multilateralmente das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. *Nesse sentido, criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura.* (Dangió & Martins, 2015, p. 213 – grifo nosso)

Destacamos que a unidade entre o pensamento e a fala está na palavra, em especial, no significado da palavra. Com o gradual desenvolvimento da linguagem ocorre também a gradual evolução dos significados das palavras e da linguagem interior, que são critérios essenciais para a formação da linguagem escrita³⁵. *A alfabetização deve representar, segundo Dangió e Martins (2015), a apropriação da palavra para além do aspecto fonético, pois a fala humana é repleta de significações e generalizações presentes nas palavras, que só são percebidas e entendidas quando a face fonética relaciona-se com a face semântica da linguagem.*

Nesse sentido, afirmamos que:

[...] a fala como categoria da linguagem desenvolve-se e aperfeiçoa-se, convertendo-se num instrumento do pensamento. O pensamento, por sua vez, captando abstratamente propriedades e relações entre objetos e fenômenos edifica estruturas de generalização, corroborando o alcance semântico das palavras na qualidade de conceitos. Todavia, o máximo entrelaçamento entre pensamento e fala ocorre sob condições sociais específicas, dentre as quais se destaca a educação escolar que visa ampliar, junto aos alunos, os significados simbólicos da realidade concreta, ou seja, que veicula os conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano (Dangió & Martins, 2015, p. 215).

Nesse contexto, destacamos que a linguagem escrita é complexa tanto em relação à estrutura fonética quanto à semântica, pois requer o emprego dos significados formais das palavras, não permitindo predicatividade (Vigotski, 1934/2009c). Observamos novamente que a escrita representa uma aquisição psicológica complexa, já que é uma conquista instrumental do psiquismo, evidenciando, assim, a insustentabilidade na afirmação de que se trata apenas como um hábito motor.

O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil. [...].

Os processos percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento, imaginação e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito a um momento específico, ou, à “hora certa” na qual se ensina a criança a escrever, mas profundamente

³⁵ Vide seção 2 desta pesquisa.

dependente da qualidade do universo simbólico que lhe foi legado à apropriação. (Dangió & Martins, 2015, p. 218-219)

4.3 O ato de escrever como conteúdo da consciência: a tomada de consciência e a mediação de primeira ordem para mediação de segunda ordem

Apresentamos neste trabalho que *a consciência é um processo ativo e mediado, que representa os objetos e fenômenos em forma de imagens mentais conscientes*, que superaram aspectos sensíveis e se pautam em forma de conceitos. Vimos que a superação da face sensível para a conceitual só é possível com o desenvolvimento da linguagem, pois a palavra se torna uma mediação fundante para a formação da imagem mental; e, assim, a realidade objetiva passa a coexistir em uma realidade subjetiva (Vigotski, 1934/2009b; Martins, 2015).

Abrantes (2018), com o intuito de apresentar parâmetros que contribuam o trabalho educativo para a formação consciente da criança com a realidade por meio da linguagem escrita, realizou uma pesquisa analisando as produções da Psicologia Histórico-Cultural que tratassem da relação entre educação e a escrita, para identificar categorias teóricas que dessem base para a atuação do professor de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de promover a alfabetização.

Abrantes (2018) estudou fontes primárias e secundárias que apresentavam essa relação articulando com o método histórico. O autor pontua que seu trabalho de pesquisa norteou-se do princípio que a unidade dialética *pensamento-conhecimento dá base para o desenvolvimento da consciência*, e investigou o processo educativo de crianças que se encontram no momento de transição entre a atividade-guia de jogos de papéis e a atividade de estudo (Abrantes, 2018). Nessa direção, voltamos a falar da tríade conteúdo-forma-destinatário apresentada anteriormente, para enfatizar que o conteúdo e a forma na prática educativa devem ser tomados para o planejamento das ações didáticas levando-se em conta as necessidades objetivas do indivíduo a ser ensinado (destinatário).

O autor destacou alguns pontos que, além de serem os resultados da pesquisa, consideramos também que se trata de reflexões necessárias para o nosso objetivo. O primeiro ponto destacado por Abrantes (2018) refere-se ao movimento e a contradição da atividade de ler e escrever. assim como apresentado anteriormente na pré-história da linguagem escrita, sendo um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O autor aponta que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos não-cotidianos precisam ser efetivados para que a formação da linguagem escrita ocorra, e, desse modo, o questionamento teórico-prático que deve ser suscitado é de *como* intervir pedagogicamente no período de desenvolvimento em que as crianças se encontram (Abrantes, 2018).

Tomando como base as postulações de Marsiglia e Saviani (2017), *defendemos a importância de o professor ter domínio dos conceitos da periodização do desenvolvimento infantil, pois dessa forma será possível identificar as atividades-guia das crianças e planejar a ação educativa com a clareza de um objetivo específico: a alfabetização e a apropriação do saber sistematizado.*

Ao trabalhar a unidade *linguagem escrita – consciência*, Abrantes (2018) também destaca o conceito de atividade-guia como elemento articulador das dimensões objetivas e subjetivas do indivíduo:

[...] Este conceito teórico [atividade dominante], que explicita a dinâmica das relações sociais concretas no processo de formação humana, possibilita considerar a *consciência em ação*, preservando a unidade entre funções afetivo-cognitivas. A periodização do desenvolvimento é tratada como movimento de superação de uma atividade social por outra, de modo a promover cada vez maiores exigências à criança. Portanto *a vinculação dos pequenos com a realidade a partir dos meios culturais escritos é um dos desafios que integram, de modos distintos, os momentos dos jogos de papéis e da atividade de estudo* (Abrantes, 2018, p. 5 - grifo nosso)

Como apresentamos anteriormente, reafirmamos que a aquisição da escrita possui dependência direta com o desenvolvimento das funções psicológicas, e, nesse sentido, evidenciamos novamente a relevância da linguagem, pois como visto nas seções 1 e 2 deste trabalho, a aquisição da linguagem representa a apropriação de palavras, que é o signo dos signos, possibilitando o desenvolvimento e a complexificação de todas as demais funções superiores do psiquismo, visto que elas se originam com a linguagem (Vigotski, 1998; Vigotski, 1934/2009a). A primeira forma de expressão da linguagem com significado social é identificado na linguagem oral. Nesse sentido, a linguagem escrita deve ser entendida em suas relações com a linguagem oral:

Elas se formam e se estruturam de acordo com particularidades que devem ser conhecidas pelo professor na Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A linguagem escrita se caracteriza pela relação consciente que se estabelece com o próprio processo de sua produção, exigindo *tomada de consciência* sobre a língua e a capacidade de *abstração*. (Abrantes, 2018, p. 4 - grifo do autor)

A capacidade de tomada de consciência da realidade e a formação da linguagem interior são fundamentais para a representação mnemônica da realidade, portanto, influenciam diretamente para a formação da escrita. Nesse sentido, as vivências determinam o desenvolvimento dessa capacidade, já que é a apropriação das objetivações culturais do gênero humano que ascende a capacidade da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva.

De acordo com a segunda seção desta pesquisa, os significados das palavras evoluem, o que reflete diretamente na capacidade de generalização dos indivíduos; observamos, assim, que as vivências são mediadas por significados que apresentam uma história no desenvolvimento particular (Abrantes, 2018). Se os significados evoluem, é válido dizer que os graus de tomada de consciência também evoluem à medida que as generalizações aumentam.

Nessa direção, destacamos o estudo de Martins (2016) o qual a autora apresenta as relações do *desenvolvimento do pensamento* relacionando os estudos de Leontiev e de Vigotski, pois ambos os autores estudaram essa função psicológica por meio de categorias de análise diferentes, quais sejam: *atividade em Leontiev e estruturas de generalização em Vigotski*. Para a compreensão das relações desse estudo feito por Martins (2016), recorreremos aos postulados da periodização do desenvolvimento humano³⁶, pois as produções científicas de Leontiev e Vigotski não se opõem, mas sim, inter-relacionam-se.

Firmamos que a primeira etapa de formação do pensamento, tendo como critério a atividade, é denominada de pensamento efetivo ou motor vívido, que representa, em termos de estruturas de generalização, a imagem sincrética da realidade. Com as atividades-guia de comunicação emocional direta do bebê com o adulto e a objetual manipulatória, ocorre a ascensão de novas as conquistas psicomotoras e o desenvolvimento da fala. Disso gera-se a possibilidade para a construção do pensamento figurativo e das estruturas de generalização pautadas em complexos.

Em seguida, com as apropriações culturais de todo o processo de desenvolvimento, em especial das originadas pelas atividades-guia dos jogos simbólicos e da atividade de estudo, as estruturas de generalização calcadas em complexos evoluem, alcançando o seu último patamar, conhecido por pseudoconceitos. A partir daí, o pensamento abstrato ou lógico discursivo, que confere a estrutura de generalização baseada em conceitos, poderá ser desenvolvido dependendo das apropriações culturais da atividade-guia de comunicação íntima

³⁶ Vide seção 1 desta pesquisa.

peçoal (para a preparação para o trabalho), que, por sua vez, deve formar pensamentos cada vez mais abstratos, que são viabilizados pela atividade-guia de produção social (Martins, 2016).

No topo desse processo de transformação do pensamento estão a educação e o ensino:

[...] porém, não o ensino de quaisquer conteúdos, mas daqueles que de fato operem para a ascensão da inteligência prática, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas [...]. Se o ensino escolar corrobora a formação e o desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. *Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade.* Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela. (Martins, 2016, p. 1585 - grifo nosso)

Comprendemos então que a educação escolar deve conduzir para o desenvolvimento do pensamento lógico-discursivo/conceitual, pois é essa forma de pensamento que possibilita o entendimento da essência das coisas e dos fenômenos, que é imprescindível para as ações intencionais que possibilitam, de fato, a transformação da realidade (Martins, 2016).

A escrita, sendo uma representação de segundo grau, exige que, para ser bem desenvolvida, a criança tome consciência de que a escrita é a representação gráfica da fala, e assim, depreendemos que a escrita, sendo um produto do pensamento, relaciona-se diretamente com a complexificação das atividades e das estruturas de generalização.

Destacamos que a capacidade de escrever não necessita estritamente do desenvolvimento do pensamento lógico-discursivo cuja estrutura de generalização do pensamento está baseada nos conceitos científicos, pois a criança aprende a escrever no início do período escolar, quando ainda pensa por complexos. Contudo, defendemos que cabe à educação fortalecer o desenvolvimento do pensamento teórico, pois este “[...] eleva a mera vivência à condição de *saber sobre o vivido*, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta” (Martins, 2016, p. 1585 - grifo nosso). Em outras palavras, devemos dar bases para o desenvolvimento do pensamento teórico que só será possível, efetivamente, na adolescência, mas, para tanto, há a necessidade de que na trajetória do indivíduo tenha se dado possibilidades para ocorrer esse desenvolvimento. No período de estudo em questão, as formas de relação com a realidade estão pautadas ainda na empiria, mas

estas só serão superadas à medida que o professor medeia os conhecimentos históricos do gênero humano.

Outra unidade dialética apresentada por Abrantes (2018) que é fundamental para o desenvolvimento da escrita é a *relação significado-sentido*³⁷. A relação entre significado e sentido promove um processo de transformação de ambos. Sendo o significado mais estável, pois é uma sintetização socialmente estabelecida, acaba tendo maior predomínio na linguagem escrita; diferentemente da linguagem falada, que há o predomínio do sentido. Um fator de destaque da dinâmica entre sentido e significado é que durante a aquisição da linguagem oral essa dinâmica pode se formar de uma maneira não-consciente, mas, a partir do momento em que há a aprendizagem e aquisição da escrita, ela se torna consciente, já que o conteúdo da escrita é o conteúdo da consciência.

A prática pedagógica, tendo como objetivo o desenvolvimento da escrita, precisa, em relação à criança que tem como atividade dominante os jogos de papéis, *frisar a importância do adulto em apresentar à criança a linguagem escrita com a mediação da linguagem oral*. Nesse sentido, concordamos com a hipótese de Abrantes (2018) que o objetivo desse momento da Educação Infantil, em relação à tarefa de formação da capacidade de ler e escrever, é de *possibilitar a tomada de consciência pela criança de que a escrita representa a fala*. Destacamos de que esta afirmação não contraria o que apresentamos anteriormente, o qual Marsiglia e Saviani (2017) asseveram que o trabalho do professor nesse período deve visar à superação da criança do ato de imitação da escrita para passá-la a usar como forma de registro; mas sim, reforça essa assertiva, já que, ao ter consciência do que a escrita representa a criança necessariamente passará a utilizá-la de maneira qualitativamente superior à mera imitação.

Nesse período, a criança de idade pré-escolar apresenta conquistas importantes, como o descentramento cognitivo, autorregulação da conduta, capacidade de planejamento e utilização de meios auxiliares para expressar ideias e necessidades, todos viabilizados pela atividade da brincadeira de papéis. A criança ainda não consegue se expressar por meio de escrita simbólica, mas utiliza outros recursos que lhe são possíveis para o momento: a linguagem oral, o desenho e os jogos. A compreensão da função social da escrita é uma tarefa escolar fundamental para a formação de motivos para ler e escrever. (Abrantes, 2018; Vygotski, 2012a).

³⁷A diferenciação mais aprofundada sobre significado e sentido encontra-se na segunda seção desta dissertação.

É necessário levar a criança [...] à compreensão interna da escrita, fazer com que a escrita torne-se uma faceta de seu desenvolvimento. Para isso, só podemos indicar um caminho geral. [...]. os momentos apontados por nós - *desenho e brincadeira* - *devem ser etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil. O educador deve organizar atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos e inclusive à descoberta de que não só pode desenhar objetos, mas também a fala.* (Vygotski, 2012a, p. 203 - tradução nossa, grifo nosso).

O período seguinte, conhecido como idade escolar, apresenta como atividade-guia a atividade de estudos. Essa atividade apresenta a dominância nos objetos sociais, e, assim, as características intelectuais-cognitivos das tarefas dos adultos passam a ser o foco de interesse da criança. Desse modo, ao *buscar saber o que os adultos sabem, o interesse nos saberes científicos, artísticos e filosóficos ganham destaque, pois são esses conhecimentos que promovem a compreensão do mundo e da prática social humana.*

O diferencial desse período é que em momentos anteriores do desenvolvimento era necessário produzir motivos para a compreensão da importância da aquisição da escrita, agora, nesta fase, é necessário que torne o sistema da língua o objeto da atividade pedagógica. A tomada de consciência na escrita é necessária, pois é uma linguagem monológica, portanto, compõe-se na ausência de interlocutor direto, e, por isso, ela demanda alta abstração e alta desenvoltura para que sua inteligibilidade seja possível (Abrantes, 2018; Vigotski, 1934/2009d).

A escrita, sendo uma objetivação cultural exteriorizada apresenta-se para o indivíduo primeiramente no campo da consciência social (categoria intersíquica) para depois se constituir como uma consciência individual (categoria intrapsíquica), portanto, apontamos que o objetivo da prática educativa nos primeiros anos do Ensino Fundamental vislumbrando o processo de formação da capacidade de escrever é de *permitir / facilitar o acesso aos meios de expressão da escrita.* (Abrantes, 2018).

4.4 O conteúdo literário e a tomada de consciência na idade escolar

Duarte, Assumpção, Derisso, Ferreira e Saccomani (2012) ao debaterem sobre os conteúdos escolares postulam que a ciência e a arte são imprescindíveis para a formação humana. Reconhecemos a importância também da filosofia como conteúdo de emancipação humana, porém nesta discussão enfatizaremos o diálogo entre a ciência e a arte. Segundo Duarte et al. (2012), o papel da educação escolar está na mediação entre a vida cotidiana e as

objetivações mais elevadas do gênero humano, destacando-se em suas análises, a arte e a ciência, pois ambas possuem papel desfetichizador na formação do homem. Os autores apontam 3 tarefas da educação escolar, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica: a primeira refere-se à identificação das formas mais desenvolvidas que apresentam o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de produção, compreendendo suas manifestações e transformações; a segunda compreende a conversão dos saberes objetivos para formas didáticas para que se tornem assimiláveis aos alunos; e a terceira tarefa consiste no trabalho com meios necessários para que os alunos além de assimilarem, também apreendam o processo de formação e tendências de transformação desses saberes.

Em relação à identificação de conteúdos culturais importantes de serem assimilados, Saviani (1984) destaca a relevância de distinguir o essencial, principal, fundamental das ideias acidentais, secundárias e acessórias. Assim, o autor apresenta que a identificação dos conteúdos clássicos³⁸ deve nortear o trabalho pedagógico. Nesse sentido, o critério tomado para definir quais os conhecimentos mais desenvolvidos para Duarte et al. (2012), é a escolha de conteúdos que abarcam a prática social em sua totalidade:

[...] as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. *O critério é, portanto, o da plena emancipação humana.* (p. 3957 - grifo nosso).

A importância da assimilação desses conteúdos está no fato de que “[...] para que o indivíduo se desenvolva é necessário que ele se forme como membro do gênero humano, ou melhor, *seja um integrante consciente na história do gênero humano.*” (Assumpção & Duarte, 2015, p. 256 - grifo nosso). Por essa razão, consideramos que não se trata de ignorar a subjetividade do indivíduo, mas sim de elevá-la. Compreendendo que a *arte é fundamental para a desfetichização humana*, Duarte et al. (2012), com base nos estudos de Vigotski sobre a Psicologia da Arte, afirmam que *a função da arte está na apropriação pelo indivíduo das formas socialmente desenvolvidas de sentir.* Ou seja,

Há um nítido paralelo entre a maneira como Vigotski analisou o papel da arte na elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano e maneira como ele analisou o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento na infância e na adolescência. (Duarte, et al., 2012, p. 3959)

³⁸Saviani (1984) definiu o termo “clássico” como: “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (p.2). E ainda: “Clássico [...] é o que resistiu ao tempo” (p.4). Desse modo, trata-se do conhecimento que sintetiza a história, abarcando, assim, a generalização.

Essa citação ganha destaque, pois ela evidencia que a teoria do contágio³⁹ presente na arte é falsa, e que na realidade, o papel da arte é tão complexo quanto a formação dos conceitos científicos. Da mesma forma que os conceitos científicos promovem uma revolução no psiquismo por meio da superação da compreensão superficial da realidade, ou seja, pela superação dos conceitos cotidianos, mesmo tendo neles o ponto de partida para dar sustento à sua formação; podemos afirmar que, nessa mesma direção, a arte também se utiliza dos elementos presentes na cotidianidade e elaboram-nos de modo que os apresentam de maneira que elevam a qualidade dos sentimentos humanos, superando os sentimentos comuns das vivências, deixando-os mais complexos por meio da catarse. Em outras palavras, a verdadeira arte deve promover a superação por incorporação das formas cotidianas da emoção:

Os conceitos científicos teriam, segundo Vigotski, quando comparados aos conceitos espontâneos, a força dada por sua alta capacidade de síntese, de sistematização e de generalização. A fraqueza dos conceitos científicos estaria, porém, em seu caráter abstrato. Já os conceitos espontâneos teriam a força de sua proximidade imediata ao objeto, dando-lhe mais concretude, mas teriam a fraqueza de sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências. Sem os conceitos espontâneos a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirirem os conceitos científicos, mas sem estes seu pensamento tornar-se-ia prisioneiro da imediatez da vida cotidiana. De maneira similar, *a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano.* (Duarte, et al., 2012, p. 3959-3960 - grifo nosso)

Portanto, depreendemos que a *tarefa real da arte consiste em elevar os sentimentos humanos a um nível mais complexo.* Assim, a arte não deve reproduzir os elementos da cotidianidade, contudo, tem nela seu ponto de partida, pois é da vida dos indivíduos que seu material é produzido. Consideramos, portanto, que a arte deve transformar qualitativamente os aspectos presentes no campo heterogêneo. Caso a arte reproduza e restrinja somente os conteúdos que os indivíduos já têm em seu cotidiano ela estará divergindo da sua função estética. A arte deve oferecer algo novo, que transforme seu receptor, ou seja, que promova a mudança qualitativa do psiquismo (Assumpção & Duarte, 2015).

Quanto à categoria catarse, afirmamos que o estudo a seu respeito teve início com Aristóteles, o qual Vigotski tomou como base em seus estudos (Ferreira, 2010). Segundo

³⁹Teoria do contágio refere-se à compreensão em nível de senso comum de que a função da arte seria de contagiar os indivíduos com os sentimentos dos artistas. Caso a arte se limitasse nessa tarefa, ela não teria função humanizadora, mas sim, apenas de uma ampliação quantitativa dos sentimentos.

Ferreira (2010), Aristóteles apresenta primeiramente o conceito de catarse no estudo da tragédia. Define-se catarse como:

[...] catarse – do grego *kátharsis* – que etimologicamente significa purgação, purificação, descarga que alivia e, ao mesmo tempo, permite o registro da experiência. O termo significa, além disso, o efeito moral e purificador, de extrema intensidade e violência para com o indivíduo; traz à tona os sentimentos de terror e piedade dos espectadores, proporcionando-lhes o alívio, ou purgação de seus próprios sentimentos. (Ferreira, 2010, p. 131)

Como esse termo passou por modelações ao longo do tempo, Ferreira (2010) especifica que, de acordo com Saviani, a catarse pode ser compreendida, para a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma elaboração de maior complexidade da estrutura em superestrutura dos homens. Afirmamos, portanto, que:

Essa elaboração atua sobre a forma histórica e social de se pensar, acionando as estruturas psíquicas do indivíduo resultantes do processo educativo e não de um princípio natural ou inato. Internaliza-se, pois, o conhecimento, os instrumentos culturais, ativos de transformação social. (Ferreira, 2010, p. 133)

A vida cotidiana representa o polo heterogêneo do desenvolvimento individual, variando, portanto, de acordo com as vivências e apropriações. Já a esfera superior de objetivação humana é encontrada no polo homogêneo, como por exemplo, a ciência a filosofia e a arte. *A catarse na prática escolar deve ser promovida por meio dos conteúdos homogêneos, pois é por meio dessa via que a humanização é possível* (Ferreira, 2010).

A educação escolar tem como objetivo formar o indivíduo para a vida social em sua totalidade. Para isso, é mister que se utilize das objetivações homogêneas no exercício de compreensão da situação social, transcendendo, assim, as formulações epiteliais do senso comum. (Ferreira, 2010, p. 133).

Ao estudar a arte de acordo com Lukács, Duarte et al. (2012) apresentam que o trabalho como meio de satisfação das necessidades do homem deu origem a 2 níveis diferentes de objetivação, sendo o primeiro nível a vida cotidiana – que desenvolvem espontaneamente objetivações fundamentais a qualquer sociedade (por exemplo, a linguagem) – e segundo nível a ciência e a arte (que surgiram graças ao desenvolvimento do primeiro nível, como uma forma diferenciada, mais elevada e mais complexa de objetivação do gênero humano).

Ferreira (2010) destaca que Lukács, em sua obra denominada *Estética*, objetivou apresentar a origem do reflexo da arte no processo de humanização e realizou uma

sistematização do pensamento estético marxista, defendendo a *imprescindibilidade da historicidade na arte tanto em sua criação quanto na sua recepção*. Segundo os estudos de Lukács, Ferreira (2010) afirma que a arte é um fenômeno social de origem histórica, pois é uma objetivação do gênero humano. O ponto de partida de seus estudos sobre estética é a *relação dialética entre a consciência humana e a realidade objetiva*.

Para Lukács (apud Ferreira 2010), *o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são maneiras pelas quais a consciência humana busca refletir o concreto*. Tal posicionamento é adotado também pela Pedagogia Histórico-Crítica. Sendo os 3 produtos da atividade de trabalho e que o trabalho se complexifica cada vez que novos signos são apropriados, podemos afirmar, portanto, que a complexificação na apropriação de signos promove também a complexificação do pensamento, da ciência e da arte.

Nesta direção, destacamos a base material da arte:

[...] a arte não está contida numa essência humana supratemporal. A arte não é uma dádiva da natureza muito menos de alguma entidade divina. Ela emergiu muito lentamente desse solo originário que foi o trabalho, como atividade coletiva de transformação da natureza e produção da vida humana. As origens da arte, assim como da ciência, são, portanto, as mesmas que marcam a passagem do ser puramente natural ao ser social. Continuidade e ruptura, transformações graduais e saltos revolucionários. (Duarte, et al., 2012, p. 3963)

A ciência, por sua vez, representa o reflexo da consciência humana buscando máxima objetividade e a menor expressão subjetiva possível, pois seu objetivo é explicar a realidade em si, formulando leis – por meio de um método científico, testadas por uma investigação racional – que expliquem os fenômenos do mundo, desantropomorfizando ao máximo suas postulações. (Duarte, et al., 2012).

Por outro lado, a arte se expressa de maneira necessariamente antropomórfica, já que se volta para o mundo dos seres humanos, das relações e sensibilidade humanas. Duarte et al. (2012) deixam claro que não se trata de uma antropomorfização fetichista como se apresenta no pensamento cotidiano e religioso, e, sim, de uma que apresenta a realidade social como conteúdo da obra.

Segundo Lukács, *a contribuição específica da arte a esse processo de desenvolvimento do gênero humano seria a de elevação da subjetividade a um nível superior, no qual a personalidade objetiva-se como uma síntese entre o singular e o universal e entre o subjetivo e o objetivo*. Todo artista é um indivíduo cuja vida transcorre em condições ao mesmo tempo singulares e universais. *Toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade*. Todo indivíduo receptor de uma obra de arte realiza a recepção em circunstâncias específicas, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo. Como uma obra de arte produzida em outra

época, em outro contexto, por alguém muito diferente do sujeito receptor pode nele produzir efeitos muito profundos, emoções mais fortes do que aquelas que esse indivíduo experimenta na maior parte dos momentos de sua vida cotidiana? A resposta de Lukács é que a *arte liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade*. (Duarte, et al., 2012, p. 3967 - grifo nosso).

Portanto, para que a arte mantenha seu valor no decorrer da história, é necessário que ela constitua relações entre seu conteúdo interno e as questões fundamentais do desenvolvimento da humanidade.

[...] a obra de arte coloca diante do indivíduo, de forma confrontadora, a vida humana, mas não como uma cópia fotográfica da vida cotidiana desse indivíduo e sim como um “mundo” construído de tal maneira que o indivíduo é levado a vivenciar as relações humanas de forma particularmente intensa e provocativa. Nada disso, porém, é alcançado se o artista não conseguir essa transformação do conteúdo em forma e da forma em conteúdo. (Duarte, et al., 2012, p. 3969).

Vigotski também assevera que arte é produto da atividade humana e pontua que esta, para cumprir sua tarefa humanizadora, deve promover a catarse no ser humano: “O grande sentimento estético encerra necessariamente uma contradição emocional, ou seja, um encadeamento de sentimentos antitéticos cujo resultado será, nas palavras de Vigotski (1999, p.270), um ‘curto-circuito interior’”. (Ferreira, 2010, p. 131)

A citação acima reafirma qual deve ser o verdadeiro efeito da arte, segundo o materialismo histórico-dialético: a arte deve ser compreendida como um todo sistemático relativamente autônomo e organizado com a finalidade de gerar uma determinada resposta estética. Segundo Assumpção e Duarte (2015) “[...] a apropriação dos objetos estéticos é uma das formas pelas quais os sentidos e sentimentos construídos pela humanidade se tornam individuais” (p. 240).

Compreendemos que a categoria catarse é para Vigotski uma contradição emocional, que gera sentimentos opostos entre si, o que acaba transformando as emoções. A catarse para Lukács promove no indivíduo a necessidade de questionar sua visão da vida e de si, pois a partir da estética acontece o efeito catártico, e, assim, elabora-se uma categoria ética (Duarte, et al., 2012).

A importância do efeito catártico em ambos os autores é visível quando se traz a tona a *função do conhecimento desfetichizador*, o qual exige uma mudança na relação entre a consciência individual e a realidade social. O conhecimento desfetichizador constitui-se em um movimento duplo: o primeiro desmascara a realidade falsa, e o segundo promove a recuperação dos indivíduos na história. Evidenciamos que no primeiro caso, há o predomínio

da ciência, ao passo que o segundo momento é visível a dominância das artes, e, por essa razão, afirmamos que a arte também cumpre missão desfetichizadora (Duarte, et al., 2012).

Nessa direção, é válido realizar a seguinte reflexão:

Não seria justamente essa consciência da importância do conhecimento que a escola deveria produzir nas pessoas? É nesse sentido que insistimos que a ciência e a arte têm um efeito desfetichizador e, para isso, não é necessário que sejam conteúdos que tratem diretamente de questões ligadas à luta de classes, à exploração da classe trabalhadora, embora, é claro, não estejamos defendendo o oposto, ou seja, que tais questões não possam fazer parte desses conteúdos (Duarte, et al., 2012, p. 3975).

Com base nas discussões apresentadas sobre a finalidade da verdadeira arte e o processo de humanização por meio do acesso ao conhecimento desfetichizador, concordamos com as proposições de Abrantes (2013) que a literatura é um instrumento artístico de reflexo da realidade objetiva. Compreendemos que o livro pode ter um efeito transformador ao trazer conteúdos que vão para além da realidade imediata da pessoa, o que a faz desenvolver a consciência de outros contextos e formar novos sistemas conceituais acerca da realidade.

Assim, destacamos que o conceito de catarse repercute para além do campo estético, expandindo-se a outras áreas da vida do ser humano, inclusive na educação. *O processo catártico ocorre quando o processo de desenvolvimento dos saberes homogêneos produz um salto qualitativo na consciência do indivíduo; produzindo-se assim, a catarse na relação indivíduo-arte, indivíduo-ciência e indivíduo-valores morais* (Ferreira, 2010).

O estudo da estética marxista possibilita uma compreensão aprofundada de preocupação com a expressão e apreensão da essência e dos fenômenos presentes nas artes como um patrimônio humano-genético. Portanto, *a escola deve visar a uma educação estética de qualidade para se buscar a humanização também por meio das artes.*

A arte, presente no polo homogêneo do conhecimento, deve conduzir o seu receptor a uma realidade diferente da apresentada imediatamente no cotidiano, pois, como sabemos, a aparência dos fenômenos não expressam suas relações essenciais, internas. A arte deve conduzir a uma realidade objetiva, superior e precisa.

A arte, porém, não será elemento constitutivo na realização da essência humana se ela não existir como possibilidade produzida pelo processo histórico-social objetivo, ou seja, à medida que o ser humano não se apropria dessa possibilidade, ou não quer dela apropriar-se, estamos, efetivamente, diante de um processo de alienação. (Ferreira, 2010, p. 136)

Nesse sentido, reafirmamos que é fundamental que os alunos tenham contato e mergulhem com *o patrimônio literário de mais alto grau de elaboração humana*, pois se apresenta como uma responsabilidade de uma educação emancipadora (Ferreira, 2010):

Acreditamos que a verdadeira formação dos sentidos e das sensibilidades humanas, na concepção de Marx, é um processo dialético desenvolvido ao longo da história social e subordinado às condições objetivas de cada momento histórico. A efetiva formação dos sentidos e sensibilidades por meio da vivência estético-literária é, sem dúvida, uma via vultosa para emancipação e para liberdade humana. (Ferreira, 2010, p. 137)

A relação conteúdo-forma presente nas artes não ocorre de forma linear e harmônica, pois o conteúdo não se expressa diretamente ao receptor da obra, o que demanda dele um trabalho psíquico complexo para que consiga compreendê-lo e vivenciá-lo esteticamente. Esse trabalho retira-o da passividade e do pragmatismo da cotidianidade, promovendo a elevação da autoconsciência:

A arte é um conteúdo indispensável da educação escolar que propicia a elevação da autoconsciência dos alunos. A partir das grandes obras artísticas que esse objetivo será alcançado. Sendo assim, devemos encarar as obras de artes consagradas como conteúdos clássicos da educação escolar que devem ser transmitidos sistematicamente, tal como é proposto pela pedagogia histórico-crítica. (Assumpção & Duarte, 2015, p. 257).

Se a arte deve promover a autoconsciência, e a literatura é uma forma de expressão artística, compreendemos, portanto, que a literatura também deve promover a autoconsciência de seus receptores. Com base nos estudos de Abrantes (2013), afirmamos que o ambiente escolar caracteriza-se como um espaço estratégico⁴⁰, e, assim, deve trabalhar com conteúdos que desenvolvam culturalmente o ser humano, fazendo-o compreender e atuar sobre a realidade considerando seu movimento e contradições.

O sistema capitalista de produzir e reproduzir existência visa à limitação o ser humano quanto às suas possibilidades de aquisição das produções e conhecimentos sistematizados historicamente, pois dessa forma se fortalece o adestramento às ordens do capital, ou seja, a produção de existência por meio da exploração. Considerando a realidade social como uma constante luta entre classes antagônicas, depreendemos que o espaço escolar também não se encontra livre dessa tensão:

⁴⁰ Tanto para a manutenção do capital, como para promover a postura de resistência. No nosso caso, defendemos esta segunda postura.

Considerando a impossibilidade de conceber a dimensão educativa como neutra em relação à totalidade social, destacamos que, nesse campo de luta, as relações sociais se produzem e se dinamizam pela mediação de concepções de mundo que orientam as ações concretas, imprimindo-lhes sentido. Desse modo, mesmo que as práticas educativas na sociedade capitalista se realizem hegemonicamente como reproduzoras da sociedade de classes, pressupondo e naturalizando a necessidade de educação diferenciada para segmentos distintos da sociedade, em seu interior realizam-se também, como resistência a essa tendência, ações que atuam como força em sentido oposto, construindo possibilidades de objetivar processos sociais que não se articulam como reprodução das relações de dominação, afirmando-se como processo vivo de luta pela emancipação humana. (Abrantes, 2013, p. 153-154)

Nesse sentido, concordamos com o autor o qual afirma que é necessário trabalhar nas “fissuras” desse sistema, pois suas contradições sociais se expressam de diversas maneiras, revelando suas limitações, e, assim, abrindo possibilidades para o posicionamento de resistência e luta, abrindo também espaço para práticas de ensino que visem à apropriação teórica da realidade (Abrantes, 2013).

Considerando o estudo das artes previamente apresentado, compreendemos que ela promove o desenvolvimento à medida que, por meio da reação estética, promove a catarse no seu receptor. Por sua vez, essa reação é possível somente por meio da relação do sujeito com o conhecimento desfetichizador, que necessariamente, apresenta-se no polo homogêneo do conhecimento. Convergindo a essa afirmação, concordamos com Abrantes (2013) que, ao analisar a literatura infantil, identifica na *arte social*⁴¹ o material mais bem desenvolvido para a apropriação visando à emancipação humana, pois apresenta questões sociais e objetivas vinculadas à práxis, expressando-se como uma arte solidária representando os interesses coletivos.

A literatura é uma forma artística que opera com base no pensamento teórico. Como apresentado na seção 3, a educação escolar deve planejar suas táticas educativas com a finalidade de desenvolver ao máximo o pensamento teórico, visto que se trata de uma forma de pensamento que consegue apreender os objetos e fenômenos em sua dinâmica e tendências de transformação, pelo fato de operar por intermédio do conceito, especificamente, pela mediação de um sistema conceitual formado historicamente com base nas relações com o objeto particular considerado (Abrantes, 2013).

Focalizando na idade de estudo desta pesquisa – crianças do início da alfabetização no Ensino Fundamental, de aproximadamente 5 e 6 anos – entendemos que a criança está imersa na relação com a realidade por meio da empiria dos fenômenos e objetos, entretanto, ressaltamos que não é impossibilitado aos educadores o trabalho com instrumentos que deem

⁴¹ Também denominada de arte popular, arte de cunho social e arte humanizada.

base para a formação futura do pensamento teórico. Pelo contrário, defendemos que os educadores devem trabalhar com tais instrumentos tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico. Pois, como já apresentamos, o desenvolvimento das generalizações e abstrações requer um processo longo de apropriações culturais e mediações para a internalização dos conteúdos historicamente produzidos, e, por isso, o processo de ensino é essencial.

A catarse, como apresentada por Vigotski, não se expressará em sua plenitude nesse período de desenvolvimento, já que para isso, a compreensão teórica da realidade é necessária. Contudo, defendemos que é essencial a mediação da literatura como instrumento que capacite o trabalho com a sensação, imaginação, pensamento e reação estética desde cedo, pois a verdadeira arte considera a historicidade humana, tal qual o pensamento teórico.

Logo, o professor, ao formar bases para o pensamento teórico estará formando também bases para o desenvolvimento da compreensão da arte, pois trabalhará, também, com a compreensão dialética da realidade. Todo esse processo é caracterizado pela tomada de consciência do sujeito que revela o nível de desenvolvimento das capacidades de generalização do pensamento. E o pensamento, por sua vez, representa o componente ideal da atividade real, fundamental para todas as práticas conscientes do ser humano, dentre elas, a escrita.

[...] O livro infantil, como objetivação social, tem como possibilidade revelar para a criança, na medida de sua realização nas relações sociais, objetos e acontecimentos em seus aspectos essenciais, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social com base em uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articulando-se como relação teórica perante o real. (Abrantes, 2013, p. 164)

Defendemos, portanto, que é tarefa do professor identificar nos livros as relações com fundamentos que amparam as possibilidades de relação teórica com a realidade, portanto, livros que estimulem trabalhos cada vez mais complexos de generalização, ou seja, que carreguem conceitos. O professor também deve instigar nas crianças o interesse pelo conteúdo presente na obra literária, porque assim formam-se os vínculos ativos da criança com a história apresentada, e, desse modo, sua relação com a linguagem oral amplifica. Para além da ampliação do vocabulário o trabalho, no início da alfabetização, com a obra literária deve imprimir na criança o desejo da leitura e a compreensão de que a escrita representa os sons da fala.

Nesse sentido, destacamos novamente a afirmação de Abrantes (2018), o qual declara que o adulto deve possibilitar e levar a criança à tomada de consciência de que a escrita

representa um símbolo de segundo grau, para então analisar a zona de desenvolvimento próximo da criança e estimulá-la a adotar novas formas de registros para auxiliar nos processos psíquicos, assim como postulou Marsiglia e Saviani (2017).

Portanto, compreendemos que a literatura apresentada para as crianças deve promover, além da maior internalização e conscientização do vocabulário, o interesse e a necessidade da apropriação da cultura letrada e o desenvolvimento do pensamento de forma cada vez mais complexa. A Lei Genética Geral do Desenvolvimento deve ser posta em prática, assim sendo, o professor deve “traduzir” os conteúdos literários de acordo com a capacidade do aluno, de modo que gerem curiosidade e interesse nas crianças em desenvolverem a escrita (categoria interpsíquica) para então planejar mediações que transforme esse conhecimento em categoria intrapsíquica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que com as explicações realizadas construímos possibilidades de pensarmos para além das aparências do fenômeno. Buscamos, por meio de pesquisas realizadas acerca do comportamento humano por autores clássicos e atuais da Psicologia Histórico-Cultural, explicar o desenvolvimento da linguagem escrita enquanto função psíquica superior. Procuramos analisar a apropriação da escrita apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para o seu desenvolvimento. Estudar o desenvolvimento da escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural possibilitou-nos compreender a historicidade dessa aquisição cultural, demonstrando que se trata de um desenvolvimento arbitrário que demanda alto grau de elaboração da consciência e uma mediação escolar voltada para esse fim. Desde já podemos notar que a postura de ensino puramente mecânica da escrita se demonstra infértil para ser capaz de elaborá-la em suas máximas potencialidades.

Nesse sentido, buscamos enfatizar que:

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. (Martins, 2011, p.238)

A função de desenvolver este tipo de pensamento está diretamente relacionada com a possibilidade do indivíduo de ser capaz de construir uma análise ampliada da realidade, pois decorre de um processo de apropriação de sistemas conceituais que elevam a tomada de consciência sobre si e sobre a realidade, ou seja, possibilita a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações.

Destacamos o processo de desenvolvimento do pensamento com base nos graus de generalização, que são desenvolvidas de acordo com as conquistas das atividades realizadas pelas crianças, já que são as ações delas com a realidade que impulsionam o desenvolvimento psíquico. A educação escolar, como pontuado acima, tendo o foco o desenvolvimento do pensamento teórico, apresenta como tarefa a complexificação das funções psíquicas por meio da complexificação gradual das atividades das crianças. O estudo da periodização de Vygotski (2012b), nesse contexto, mostra-se como uma importante contribuição para nortear o trabalho educativo com base nas atividades-guia do desenvolvimento.

Estudando-se a periodização, compreendemos que o processo de formação do pensamento da criança decorre de uma longa trajetória de aquisições de instrumentos e signos da qual a apropriação da linguagem se mostra essencial para o desenvolvimento cultural, pois é por meio da comunicação que o processo educativo se torna possível. Vimos que é no momento em que a linguagem e o pensamento formam um amálgama que o psiquismo se revoluciona; a partir do momento em que se tornam uma unidade, compreendemos que as complexificações da fala e pensamento ocorrerão necessariamente juntas. Observamos essa transformação ao estudar o desenvolvimento do pensamento conceitual, o qual vimos que o significado da palavra, sendo a unidade entre o pensamento e a linguagem, evolui com base nas atividades realizadas pela criança. Analisamos que o desenvolvimento do pensamento conceitual, meio do qual o pensamento teórico opera, permite ao indivíduo pensar o mundo dialeticamente, analisando a realidade enquanto movimento e contradições a partir da apropriação do conhecimento produzido pelas ciências, pela filosofia e pelas artes, permitindo, também o posicionamento crítico em relação a estas produções.

Sendo assim, defendemos que a escola tem papel fundamental de trabalhar com as formas mais desenvolvidas de conhecimento e apresentá-las de forma assimilável ao público ao qual o ato educativo é direcionado, e, por isso, compreendemos que o conteúdo essencial do qual o ensino escolar deve ter como finalidade são os conhecimentos teóricos.

Assim, procuramos nessa pesquisa apresentar a literatura como um importante instrumento para a formação do pensamento teórico, o que influencia diretamente para a apropriação da escrita, já que ascende a capacidade de tomada de consciência do indivíduo; ao mesmo tempo, consideramos que a apropriação da escrita possibilita a imersão da criança à cultura letrada, o que promove maiores contatos com os conhecimentos sistematizados que formarão e complexificarão o pensamento teórico.

Tomamos a escrita enquanto o conteúdo da consciência, logo, conteúdo do pensamento mediado por signos, que tem início muito antes da criança pegar em um lápis. O desenvolvimento do pensamento, portanto, promoverá bases para a escrita se edificar reverberando no aprimoramento das capacidades psíquicas. Sendo assim, o desenvolvimento da escrita não deve se limitar ao ensino da motricidade mecânica, mas sim, principalmente, no ensino do pensamento por meio da apropriação dos signos.

Asseveramos que o desenvolvimento da escrita principia com o gesto, pelo gesto se inicia a possibilidade de tomar uma coisa por outra. E, ainda, o gesto indicativo é essencial para a criança começar a designar a objetos, e, assim, apontamos que, em termos gráficos, as garatujas representam os gestos da criança no papel. Na medida em que a criança vai

crescendo e sua atividade vai se complexificando, surge a possibilidade do faz de conta, das brincadeiras de papel. As brincadeiras infantis, por sua vez, possibilitam a compreensão dos objetos por meio do signo, representando uma conquista extremamente relevante para o psiquismo. Concomitantemente ao desenvolvimento das brincadeiras, formam-se também os desenhos, que representam uma mediação simbólica de primeiro grau e que avançam à medida que a linguagem oral da criança evolui.

Nesse contexto pontuamos a relevância da linguagem oral nesse processo. Destacando o período de desenvolvimento trabalhado nesta pesquisa, ou seja, crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, portanto, que se encontram em um período de transição de atividades-guia; compreendemos a necessidade de um trabalho educativo que explore a literatura por meio de práticas alfabetizadoras que relacionem as atividades de jogos de papéis e outras brincadeiras com regras e a atividade de estudo.

Entendemos que a linguagem oral é o ponto de partida para o desenvolvimento da escrita. Esta representa o conteúdo da consciência, que nada mais é que o conteúdo do pensamento quando a linguagem está interiorizada. Ao estudar o desenvolvimento do pensamento, observamos no significado da palavra a chave para compreender todo o processo de relação linguagem-pensamento, pois é com base no desenvolvimento dos significados e das novas significações apropriadas pela criança que as operações lógicas de raciocínio – análise, síntese, comparação, generalização e abstração – são desenvolvidas.

Compreendemos, nesse contexto, que a literatura é um instrumento importante, pois, além de carregar em seu conteúdo, conceitos que contribuem para a assimilação da realidade para além dos conteúdos da vivência cotidiana das crianças, ela também possibilita a aquisição de novas significações, enriquecendo o vocabulário da criança, e assim, como afirmamos acima, é fundamental para que ela passe a ter maiores capacidades de abstrações e generalizações. Desta forma, defendemos que o gradual desenvolvimento dos significados das palavras gera também o gradual avanço das operações lógicas de raciocínio, que são essenciais para apropriação da escrita.

Para além de contribuir com a apropriação da escrita, literatura é arte e para cumprir sua função de arte deve promover a autoconsciência de seus receptores elevando a subjetividade, ligando o percurso da vida individual para o caminho histórico da constituição da humanidade.

Essa autoconsciência ocorre por meio da evocação de uma resposta estética que gera o efeito catártico, que é responsável pelo efeito desfetichizador da realidade. Nisso reside a importância do desenvolvimento do pensamento teórico, pois o efeito desfetichizador é

marcado por dois momentos: o primeiro revela a realidade falsa, e o segundo recupera os indivíduos como seres constituintes da história. Vemos preponderância da ciência no primeiro caso e o predomínio das artes no segundo, e ambos exigem a ascensão do pensamento do abstrato ao concreto. Dessa forma, podemos observar que o pensamento teórico apesar de operar por meio dos conceitos científicos, não se limita ao campo apenas científico, pois se expressa também na arte.

Tendo como foco o objetivo desta pesquisa, defendemos que o trabalho escolar mediado com base nos saberes não-cotidianos é fundamental para a formação do pensamento teórico. É importante que o professor compreenda os processos internos de desenvolvimento tanto da escrita quanto da criança a quem o ato educativo é dirigido. É por meio do conhecimento do destinatário da educação que se torna possível realizar planejamentos, organizações e sistematizações dos conteúdos a serem trabalhados e a forma mais adequada de apresentá-los e mediá-los.

Não tivemos a intenção de esgotar a complexidade que envolve a estrutura e a dinâmica do desenvolvimento da escrita e o trabalho com a literatura. Entretanto, do percurso derivaram alguns apontamentos.

Analisamos que compete à educação escolar trabalhar com as aquisições da criança que já fazem parte de sua zona de desenvolvimento real visando à superação do desenho como símbolo de primeiro grau, instigando a criança a usar registros gráficos como uma ferramenta de seu psiquismo (zona de desenvolvimento próximo), e assim a atividade de estudo será engendrada, pois a criança quererá saber o que os adultos sabem. O trabalho com a literatura tem a indispensabilidade de explorar a palavra, pois o estudo do desenvolvimento do pensamento conceitual, necessário para a formação teórica da realidade, revelou a palavra como o signo dos signos sendo ela a norteadora das ações humanas e uma ferramenta do pensamento que se constrói na relação com o outro. Compreendemos que seu desenvolvimento em formas mais elaboradas se apresenta como um objetivo da educação, visto que promovem a humanização dos indivíduos, já que a linguagem oral é repleta de generalizações e significações presentes nas palavras que só são compreendidas quando a face fonética da palavra se relaciona com a semântica.

Concluimos, portanto, que a literatura infantil é uma importante possibilidade de instrumento para a mediação no processo educativo. Em relação ao ensino da escrita para a criança, entendemos que a literatura se apresenta como uma ferramenta rica desde que o professor tenha clareza da historicidade da aprendizagem da escrita; do processo e das leis que regem o desenvolvimento interno da criança; e do fato de que a literatura deve ser

cuidadosamente escolhida de acordo com os critérios de arte previamente apresentados, já que ela também pode ser um instrumento voltado ao capital, colaborando para a alienação ao invés de promover a humanização.

A literatura, nos primeiros anos escolares, é apresentada pelo adulto, portanto, o conteúdo literário que a criança tem contato nos anos iniciais de vida depende diretamente da relação que o adulto próximo a ela tem com o livro. Nesse sentido, é necessário que o professor explore e trabalhe o desenvolvimento da linguagem, pois sendo ela a base de todas as funções psicológicas superiores, ao ser desenvolvida ao máximo, o psiquismo estará trabalhando também com suas máximas potencialidades.

Portanto, a articulação desse trabalho com conteúdos que provoquem problematizações acerca das contradições presentes na sociedade, que promovam a emancipação por meio de conteúdos artísticos que resgatem a historicidade humana é fundamental. Assim, ao exigir certo grau de complexidade nos conteúdos estudados pela criança (respeitando sua ZDP) será desenvolvida nela a necessidade de se apropriar da cultura letrada para que ela passe a ter acesso e domínio da cultura produzida pelo gênero humano, e assim, tomando graus cada vez mais elaborados de consciência sobre a realidade, o que permitirá o desenvolvimento do pensamento teórico e da práxis.

Por fim, este estudo revelou que a capacidade de escrever demanda um trabalho complexo do psiquismo proveniente de um longo processo de desenvolvimento por meio de aprendizagens não-espontâneas, sendo assim, o trabalho educativo defendido aqui é contrária às concepções de desenvolvimento espontaneísta, maturacional da criança e do desenvolvimento mecânico da escrita. Concepções estas que ainda estão fortemente enraizadas na realidade escolar atual.

Reafirmamos a importância da compreensão do educador acerca da historicidade da escrita e do desenvolvimento infantil para se pensar em ações educativas que impulsionem a atividade na criança que seja geradora de sentido; por isso, a importância de se produzir a necessidade na criança para que ela queira se apropriar da escrita e a compreensão da pré-história da escrita para conduzir a aprendizagem da criança até chegar à abstração de segundo grau, é essencial.

Nosso estudo também indica a necessidade de investigações futuras no campo da psicologia escolar que avancem, a partir de experimentos didáticos, a explicitação do processo de apropriação da escrita tendo a literatura como um instrumento que contribua para o seu desenvolvimento, pois assim compreendemos que será possível a elaboração de conceitos gerais para o planejamento do trabalho com a literatura nas escolas de modo a contribuir para

o desenvolvimento do pensamento teórico, e também para promover e disseminar a concepção de uma educação verdadeiramente humanizadora: a que trabalha com os conhecimentos não-cotidianos de maneira planejada e organizada.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. (2013). Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: A. C. G. Marsiglia (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Abrantes, A. A. (2018). Linguagem escrita, formação da consciência e educação infantil: apontamentos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: *Anais da 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural*. Grupo de trabalho: psicologia histórico-cultural, aprendizagem e desenvolvimento. Marília. Recuperado a partir de: http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/anais_completo.asp#%20THCE07
- Arce, A. & Martins, L. M. (2010). A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: A. Arce & L. M. Martins. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 2ed. (pp. 37-62). Campinas: Alínea.
- Asbahr, F. da S. F. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 171-192). Campinas: Autores Associados.
- Assumpção, M. de C. & Duarte, N. (2015). A arte e o ensino de literatura na educação escolar. *Contexto*, Vitória, (27), 238-258.
- Chaves, M. & Franco, A. de F. (2016). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. . In: L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 109-126). Campinas: Autores Associados.
- Dangió, M. dos S. & Martins, L. M. (2015). A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 210-220.
- Duarte, N.; Assumpção, M. de C.; Derisso, J. L.; Ferreira, N. B. de P. & Saccomani, M. C. da S. (2012). O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: *Anais do IX Seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil"* (pp. 3953-3979). João Pessoa. Recuperado a partir de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf
- Ferreira, N. B. de P. (2010). Arte e formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: L. M., Martins & N. Duarte, (Orgs.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Lazaretti, L. M. (2016). Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci, (Orgs), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 129-147). Campinas: Autores Associados.
- Leontiev, A. N. (2004). O homem e a cultura. In: A. N. Leontiev. *O desenvolvimento do psiquismo*. (2a ed.). (R. E. Frias, Trad.). (pp. 277-302). São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. N. (2017). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (15a ed.) (M. da P. Villalobos, Trad.). (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Lucas, M. A. O. F.; Rodrigues, A. P. C., Monteiro, C. R. & Custodio, D. (2011). Narração de histórias: um evento de letramento. In: M. Chaves; R. I Setoguti & M. E. F. Volsi, (Orgs.), *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. (pp. 99-110). Maringá: Eduem.
- Luria, A. R. (2017). O desenvolvimento da escrita na criança. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (15a ed.) (M. da P. Villalobos, Trad.). (pp. 143-189). São Paulo: Ícone.
- Marsiglia, A. C. G. & Saviani, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia em Estudo*, 22(1), 3-13, recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.31815>
- Martins, J. C. & Facci, M. G. D. (2016). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci, (Orgs), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 149-170). Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2010). Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: A. Arce & L. M. Martins, (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. (2a ed.). (pp. 63-92). Campinas: Alínea.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Livre Docência em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia, Bauru.
- Martins, L. M. (2015). A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 7(1), 44-57.

- Martins, L. M. (2016). Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguístico*, 13(14), 1572-1586, recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572>
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: A. C. G. Marsiglia. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. (pp.71-97). Campinas: Autores Associados.
- Porto, K. M. (2017). *Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.
- Rosa, J. G. (2015). Grande sertão: veredas. (21 ed). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Saviani, D. (1984). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, 3(22), Brasília: INEP/MEC, 1-6.
- Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 7(1), 26-43.
- Vigotski, L. S. (1933/2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Z. Prestes, Trad.). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, (8), 23-36.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. (6a ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1934/2009a). O problema e o método de investigação. In: L. S. Vigotski. *A construção do pensamento e da linguagem*. (2a ed). (pp. 1-18). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1934/2009b). Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: L. S. Vigotski. *A construção do pensamento e da linguagem*. (2a ed). (pp. 151-239). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1934/2009c). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: L. S. Vigotski. *A construção do pensamento e da linguagem*. (2a ed). (pp. 241-394). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1934/2009d). Pensamento e palavra. In: L. S. Vigotski. *A construção do pensamento e da linguagem*. (2a ed). (pp. 395-486). São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotskii, L. S. (2017). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (15a ed.) (M. da P. Villalobos, Trad.). (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Vygotski, L. S. (2012a). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: L. S. Vigotski. *Obras escogidas Tomo III*. (pp. 183-206). Madrid: Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (2012b). *Obras escogidas Tomo IV*. Madrid: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1999). O método instrumental em psicologia. In: L. S. Vigotski. *Teoria e método em psicologia*. (C. Berliner, Trad.). (2a ed). (pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes.