

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA:  
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

**PATRICIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO**

**MARINGÁ  
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por PATRICIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: MARTA SUELI DE FARIA SFORNI

MARINGÁ  
2009

PATRICIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª. Drª. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM**

**Profª. Drª. Alda Junqueira Marin – PUC – São Paulo**

**Profª. Drª. Silvia Pereira Gonzaga Moraes – UEM**

AGOSTO  
2009

À Deus pela cumplicidade ao ouvir meus sonhos e pela generosidade em torná-los reais.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me sustentado no percurso deste trabalho com suas mãos firmes e manifestado a Sua presença em meio às minhas dificuldades;

Aos meus familiares, principalmente a meus pais, e em especial à minha mãe Maria, pelos momentos de cuidados e mimos que me encheram de ânimo para o êxito dessa jornada e para além, a qual sempre se mostrou como um ideal para a minha formação pessoal;

À minha orientadora Marta, que, carinhosamente, tornou-se meu porto seguro, pela paciência e apoio na busca de caminhos e respostas para as minhas dúvidas. Sempre acreditou em meu trabalho e me ajudou a vencer os medos e as limitações. Para representar minha imensa gratidão a ela, valer-me-ei das palavras de Camões: “Porque é tamanha bem-aventurança o dar-vos quanto tenho e quanto posso que, quanto mais vos pago, mais vos devo”.

Agradeço também à Professora Áurea, pelas motivações que antecederam minha entrada ao Mestrado, bem como suas grandiosas contribuições no exame de qualificação;

Meus agradecimentos à Professora Silvia, por ter-me suscitado o gosto pelos estudos durante a graduação, e que também contribuiu no exame de qualificação, por meio de apontamentos significativos;

À Professora Alda, pelo tempo dispensado à leitura da minha pesquisa e, sobretudo, pelas brilhantes sugestões apresentadas no exame de qualificação. Agradeço ainda à Professora Terezinha, pelas inúmeras contribuições surgidas nos Seminários de Pesquisa;

Às minhas amigas irmãs, pessoas que representam a presença de Deus em minha vida, meus modelos de fortaleza e exemplos: Dóris e Márcia Marussi. Por falar em amizade, agradeço a minha prima Viviane e à Simone pelo sustento, companheirismo e ombro amigo;

Enfim, agradeço a todos, ainda que não nomeados, mas que de uma maneira ou de outra participaram de todo esse processo formativo mediante ações ou um simples gesto. Talvez estas palavras não contemplem a imensidão do quanto sou grata, mas espero que todos possam sentir meus sinceros agradecimentos. A todos, o meu 'muito obrigada!'.

*“Muda, que quando a gente muda, o mundo muda com a gente  
A gente muda o mundo na mudança da mente  
E quando a gente muda, a gente anda pra frente [...]”*

*Até Quando?*

*(Gabriel o Pensador; Itaal Shur; Tiago Mocotó)*

CAVALEIRO, Patricia Cristina Formaggi. **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2009

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar modos de organização do ensino da linguagem escrita que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, conforme potencial formativo do ensino defendido pela teoria histórico-cultural. Inicialmente, procedeu-se ao levantamento de dados nas avaliações governamentais, os quais evidenciam o baixo desempenho dos alunos no domínio dos conteúdos de língua portuguesa. Posteriormente, empreendeu-se a análise do ensino desses conteúdos, procurando identificar uma possível relação entre a forma de organização do ensino e o desempenho dos alunos. Para tanto, foram analisados os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram, nas últimas décadas, o ensino da linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Na busca de identificar elementos teórico-metodológicos que possam orientar a melhoria desse ensino, procurou-se suporte teórico nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev bem como foi realizado um experimento formativo no qual foram trabalhados conteúdos da linguagem escrita, no período de 3 meses, em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi efetuada por meio de observações, avaliações, registro de atividades e videogravações. A análise do experimento permitiu observar que a aprendizagem dos estudantes é favorecida quando são contempladas atividades que envolvem reflexão e que exijam deles a elaboração ativa do conhecimento, e para isso situações-problema envolvendo o conteúdo demonstraram ser mobilizadoras de ações mentais necessárias à aprendizagem consciente do aluno e, por decorrência, o seu desenvolvimento psíquico. Verificou-se que as atividades de ensino precisam envolver a consciência do aluno acerca do conteúdo a ser aprendido, precisando ser planejadas pelo professor de modo que requeira do aluno a atenção diretamente dirigida ao objeto de aprendizagem. Na análise das atividades, percebeu-se que a explicitação verbal dos alunos sobre suas hipóteses é um instrumento norteador das ações do professor, pois possibilita que este acompanhe o tipo de atividade mental que o aluno está realizando com o conteúdo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; linguagem escrita; ensino; teoria histórico-cultural.

CAVALEIRO, Patricia Cristina Formaggi. **ORGANIZATION OF WRITTEN LANGUAGE OF EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF HISTORIC-CULTURAL APPROACH.** 183 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2009.

### **ABSTRACT**

This research aims to investigate the written language teaching organization, that promotes students' learning and development, according to the teaching formative potential defended by historic-cultural theory. The initial action was the survey on the Brazilian government evaluations, which evidenced the students' poor performance in Portuguese language contents. The next step was the analysis of the way these contents were been taught, in order to identify possible relation between the students' performance and the teaching organization. So, the theoretical-methodological assumptions that have oriented the written language teaching in the initial grades of elementary school in the last decades were analyzed. In order to identify the theoretical-methodological elements that may orient the improvement of that teaching, it was searched theoretical support in Vigotski, Luria and Leontiev studies, such as the realization of a didactic experiment in which written language contents were applied to a third grade class of Elementary School during 3 months. The data collection occurred by observation, evaluations, activities registrations and video-recordings. Through the analysis of that experiment it was observed that students' learning is promoted when they develop activities involving reflection and knowledge active elaboration. Using problematic situations about the content taught was demonstrated to mobilize necessary mental actions to student's conscious learning and, consequently, his/her psychological development. It was also verified that teaching activities need to involve the student's consciousness about the content to be learned and need to be planned by the teacher to require attention directly focused on the object of learning. During the analysis of the activities, it was noticed that the students' verbal exposition about their hypothesis is a directive instrument to the teacher's actions, once allows the accompaniment of the kind of mental activity the student is doing with the content.

**Key words:** Learning; written language; teaching; historic-cultural theory.

## ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil, de 1995 a 2005 (SAEB, 2005) – 4ª série do Ensino Fundamental.....	25
Tabela 2 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 4ª série do Ensino Fundamental. Escolas Urbanas Federais Brasil, Regiões e Estados 1995-2005 (Desempenho do Estado do Paraná).....	26
Quadro 1 - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) – Língua Portuguesa – 4ª série do Ensino Fundamental. ....	26
Tabela 3 – Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências. Língua Portuguesa – 4ª série do Ensino Fundamental – Brasil – SAEB, 2001 e 2003.....	27
Tabela 4 – Comparação dos resultados das avaliações de 2005 e 2007 em Língua Portuguesa na Prova Brasil, final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4ª série) da rede pública, urbana e municipal do Brasil .....	29
Quadro 2- Habilidades do nível adequado e do nível crítico. ....	29
Quadro 3- Habilidades esperadas e habilidades demonstradas pelos alunos de 4ª série do Ensino fundamental na Prova Brasil.....	31
Tabela 5 - IDEB: 2007 e projeções para o Brasil .....	32
Fig. 1 - Imitação do ato de escrever .....	87
Fig. 2 - Representação de sentenças por meio de rabiscos.....	88
Fig. 3 - Representação de sentenças por meio de símbolos.....	90
Fig. 4 - Uso de signos para representar sentenças.....	91
Quadro 4 – Peculiaridades entre a linguagem oral e a linguagem escrita de acordo com Vigotski (2001).....	97
Tabela 6 – Desempenho de língua portuguesa na Prova Brasil – Final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 4ª série – Rede pública, Urbana e Municipal, do Brasil, Estado, Município de Mandaguari, PR, e Escolas Municipais (2005-2007).....	106

Tabela 7 – Dados do IDEB, 2005/2007 e Projeções para o Brasil, Estado do Paraná, Anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, Município de Mandaguari, PR, e suas escolas municipais.....	108
Quadro 5 – O sistema de pontuação ao longo da história .....	120
Quadro 6 - Pontuação .....	125
Quadro 7 - Relação entre atenção e atividade .....	133
Quadro 8 - Relação entre o conteúdo de pontuação e sua função nas frases....	143
Quadro 9 - Movimento da aprendizagem .....	146
Quadro 10 - Estrutura da atividade de pontuação.....	166
Quadro 11 - Elaboração do conhecimento do nível interp-síquico para o intrapsíquico.....	168

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. PONTO DE PARTIDA: A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	23
2.1. A aprendizagem dos alunos nos programas nacionais de avaliação .....	24
2.2. O ensino da língua escrita: concepções que norteiam a prática pedagógica	34
3. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	52
3.1. Aprendizagem de conceitos espontâneos e científicos: especificidade dos conteúdos escolares .....	53
3.2. Processo de internalização: a relevância da mediação .....	58
3.3. O papel do professor .....	64
3.4. Papel da atividade do estudante na apropriação do conhecimento .....	66
4. A LINGUAGEM ESCRITA: PRODUÇÃO E APROPRIAÇÃO DE UM OBJETO DE CONHECIMENTO .....	74
4.1. O desenvolvimento da linguagem escrita na filogênese .....	74
4.2. O desenvolvimento da linguagem escrita na ontogênese .....	79
4.3. Relações entre linguagem oral, escrita e o desenvolvimento das funções psíquicas .....	96
5. ETAPAS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO .....	104
5.1. Contextualização da escola envolvida na pesquisa e avaliação diagnóstica	105
5.2. O conteúdo e as atividades de ensino .....	116
5.2.1. A produção histórica de um conteúdo escolar: a pontuação .....	117
5.2.3. As atividades de ensino e os indícios de aprendizagem .....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	162
REFERÊNCIAS .....	172
ANEXOS .....	179

## 1. INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, a escola é uma instituição especificamente responsável por assegurar ao aluno a apropriação dos conteúdos produzidos pela humanidade. Na escola, o conhecimento acumulado historicamente transforma-se em conteúdos escolares. A aprendizagem desses conteúdos implica no desenvolvimento, em cada aluno, de formas de comportamento e pensamento próprios do atual estágio de desenvolvimento da humanidade.

Essa possibilidade formativa não é algo que se concretize automaticamente, bastando a interação entre professores, alunos e conteúdos escolares no interior dessa instituição educativa. É bastante conhecida a afirmação de Vigotski de que o ensino adequadamente organizado é o que resulta em desenvolvimento dos estudantes. Com base nesse referencial, sabe-se que a participação do sujeito em situações de ensino sistematizadas, capazes de assegurar a internalização dos conteúdos como potencializadores do seu pensamento, é condição para que a aprendizagem seja promotora do desenvolvimento. Se por um lado essa concepção aponta para uma valorização da escola, por outro traz consigo um problema a ser resolvido: como organizar o ensino de modo que venha, de fato, a assegurar condições adequadas ao desenvolvimento dos alunos inseridos nesse processo?

Para que o aluno tenha acesso aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, é preciso, antes, desenvolver algumas habilidades básicas, como a leitura e a escrita, pois os conhecimentos produzidos estão sistematizados nessa forma de linguagem. No entanto, verifica-se na prática pedagógica que, mesmo ao concluir a primeira etapa da educação básica, os alunos não têm apresentado habilidades condizentes com os anos de escolaridade e continuam avançando nas séries subsequentes sem o efetivo domínio da linguagem escrita. Esse fato demonstra que é necessário repensar as formas de organização do ensino da linguagem escrita de forma a assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

As últimas avaliações governamentais confirmam as assertivas do que os professores têm realizado, no cotidiano escolar, em relação à aprendizagem de

seus alunos, demonstrando que o desempenho não tem se efetivado da maneira necessária para a etapa escolar em que os alunos se encontram. Os dados das avaliações externas apenas confirmam aos professores que a falta de habilidades dos seus alunos não é um problema particular, mas atinge a educação de forma geral. A prática revela que o baixo desempenho dos alunos na leitura, que é evidenciado nas avaliações em larga escala, pode ser estendido ao desempenho na escrita, mesmo não sendo esse objeto de avaliação dos programas levados a termo pelo Ministério da Educação. É preocupante a falta de domínio da linguagem escrita, seja na sua codificação, seja na decodificação, porque se constitui em uma barreira para o acesso aos conhecimentos elaborados socialmente, presentes nos conteúdos das várias disciplinas.

O baixo desempenho dos alunos brasileiros, já denunciado por pesquisas educacionais e percebido, na prática, por muitos professores, tem sido quantificado pelas avaliações em larga escala realizadas nos últimos anos. É possível tomar como referência os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) do ano de 2000 (BRASIL, 2001), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2003-2004) e da Prova Brasil (BRASIL, 2007c), realizada em 2005 e 2007.

Os resultados do PISA mostram que o Brasil ficou em último lugar na avaliação de habilidades básicas de leitura. Nessa avaliação, mediante variadas tipologias textuais, são verificadas três habilidades de leitura: identificação de informação, interpretação e reflexão. Essas habilidades de leitura são também avaliadas pelo SAEB. Quando se comparam os dados da primeira avaliação do rendimento escolar realizada pelo SAEB em 1997 com os resultados dos anos seguintes dessa avaliação, observa-se que ao final das primeiras séries do Ensino Fundamental, isto é, na 4ª série, houve um decréscimo da capacidade interpretativa dos alunos. Em 2003, os dados do SAEB demonstram que 19% dos alunos, ao final da 4ª série, encontravam-se em um nível crítico de domínio dos conteúdos de língua portuguesa, o que significa que essa parcela de alunos concluiu as primeiras séries do Ensino Fundamental sem ter desenvolvido as habilidades mínimas do processo de alfabetização. Com um precário domínio da linguagem escrita, esses alunos não são capazes de responder a contento às questões presentes nas avaliações governamentais.

Na Prova Brasil realizada em 2005, avaliação da qual participam apenas estudantes das escolas públicas urbanas brasileiras de 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, quando comparados os desempenhos dos alunos dessas duas séries observa-se que não há diferenças significativas entre eles, o que indica que entre as quatro séries que separam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental pouco tem se oferecido aos alunos para que avancem em seus conhecimentos. Desse modo, mais anos de escolaridade não têm representado maiores possibilidades de aprendizagem. Ao se analisar o desempenho de um mesmo nível de ensino (BRASIL, 2007c), é possível constatar que quase não houve diferenças entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil de 2005 e 2007: a maioria dos alunos, ao final da 4<sup>a</sup> série, encontra-se em um nível crítico de desempenho. Mesmo sabendo-se que a aprendizagem é um fenômeno de difícil mensuração e que aspectos importantes não são considerados nessas avaliações, não há como negar que elas, mesmo de maneira limitada, oferecem indícios para se reconhecer uma grande distância entre o desempenho considerado adequado para as séries avaliadas e aquele realmente alcançado pelos alunos.

A falta de habilidades dos alunos com os conteúdos indica a necessidade de se rever os pressupostos que orientaram nas últimas décadas o ensino da escrita nas séries iniciais, desde o momento em que as crianças iniciam os primeiros contatos com a escrita no processo de alfabetização. Uma das concepções que orientam a organização do processo de alfabetização pauta-se no modelo de ensino tradicional. De acordo com Soares (2004), o ensino tradicional abarca características próprias para o processo de ensino da língua escrita e suas especificidades centram-se no privilégio das relações entre sistema fonológico e o sistema gráfico em detrimento dos demais comportamentos e aprendizagens que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Na prática, é possível observar que essa concepção de ensino e aprendizagem centra-se na transmissão e assimilação dos conteúdos escolares de forma pronta e acabada, e neste sentido, concebe-se a aprendizagem da língua materna como mera aquisição do código gráfico. Mortatti (2006) afirma que os métodos analíticos, sintéticos e mistos representam formas de organização do processo de alfabetização que se pautam nessa concepção de aprendizagem centrada na aquisição do código linguístico. Como parte do processo de

aprendizagem, essa maneira de organizar o ensino prevê o treino com listas de exercícios, pois se considera que a repetição de procedimentos para a realização dos exercícios é uma forma de consolidar a aprendizagem dos alunos. Essa mesma maneira de organizar o processo de alfabetização também permeia a organização do ensino dos conteúdos da linguagem escrita nas séries posteriores. Segundo Silva e Brandão (2007), os conteúdos de gramática e ortografia são trabalhados de forma descontextualizada das situações de uso real, isto é, o ensino dos conteúdos de gramática se restringe ao trabalho com frases isoladas artificialmente, para fins de exploração do tópico do conteúdo que se pretende transmitir. O ensino da ortografia se resume em atividades com palavras isoladas, listas de palavras que são copiadas e, posteriormente, ditadas pelo professor para verificar se o aluno memorizou a grafia correta. Nesse mesmo processo, Hila (2005) postula que a organização do ensino de produção de texto constitui-se na reprodução de modelos de textos pré-estabelecidos com temática também artificialmente criada para o contexto escolar. As intervenções dos professores nesses textos normalmente atêm-se aos aspectos ortográficos.

Percebe-se que o trabalho com os conteúdos próprios da linguagem escrita desenvolvido dessa forma não garante que o aluno os generalize para as situações de uso, porque em uma situação de produção de texto os alunos não conseguem utilizar os conteúdos treinados nas situações particulares. Mesmo repetindo da mesma forma o conteúdo por várias vezes, o aluno não consegue estabelecer relações entre a prática escolar e o uso em contextos diferentes daquele treinado nas situações de aprendizagem.

As críticas a essa forma de ensino foram intensas, pois esse método mostrou-se insuficiente diante das exigências de uso social da escrita, já que essa escolarização não garante ao aluno o domínio das habilidades necessárias à organização e expressão do pensamento nas situações de uso real. Como oposição à concepção de ensino tradicional, em meados da década de 1980 ganhou força a concepção construtivista, pautada nos estudos da psicogênese da língua escrita realizados principalmente por Emília Ferreiro (1995), bem como os estudos sobre o letramento que destacam a importância da leitura e escrita como condição para responder às exigências sociais. Esses dois movimentos – construtivismo e letramento – influenciaram o modo de organização do processo

de ensino da linguagem escrita. As práticas sistemáticas do ensino tradicional aos poucos foram ganhando outros contornos, chegando à negação de momentos próprios de sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa. Passou-se a considerar que a sua aprendizagem poderia decorrer de um processo natural adquirido por meio do contato com materiais escritos, como uma consequência da leitura e do trabalho espontâneo com textos diversificados. Seguindo essas novas concepções, mais importante que sistematizar o ensino é fundamental estimular a escrita pelos alunos, mesmo que eles ainda não dominem o seu uso. Assim, a expressão do aluno e a significação do seu texto por meio do conteúdo escrito passam a ser mais valorizados do que o domínio da língua-padrão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa reafirmam a importância de o aluno expressar-se por escrito, mesmo que não domine a forma convencional de escrita: “[...] é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente” (BRASIL, 1997, p. 68). Desse modo, ao professor cabe compreender e respeitar a visão de mundo, as experiências do cotidiano e a expressão gráfica do aluno. Os erros cometidos pelos alunos são vistos como parte do processo de aquisição da escrita e tendem a resolver-se por meio do contato com os materiais de uso social e mesmo com a prática de produção textual.

O embate que chegou até às salas de aula entre a forma de organizar o ensino pautado na concepção tradicional ou na concepção construtivista representou uma desorientação da prática educativa, isto é, os professores das séries iniciais que tentaram deixar os modos de ensino tradicionais e aderir às práticas construtivistas sentiram-se inseguros quanto à nova forma de organização do ensino. Neste sentido, essas duas concepções, na prática, estão ainda muito presentes, porque os professores que aderem à concepção construtivista, quando se defrontam com limitações próprias da ausência de parâmetros claros para a ação docente, recorrem às práticas tradicionais. O impasse surgido da escolha da concepção mais adequada para nortear o ensino da escrita nas séries iniciais resultou em um processo que não tem garantido aos alunos o domínio adequado da língua materna em sua modalidade escrita. Sendo assim, a organização de ensino da língua escrita na escola está distante de

possibilitar a aprendizagem dos conteúdos como ferramentas capazes de potencializar as ações do sujeito.

Verifica-se que a organização do ensino da escrita que permeia a prática educativa pauta-se na relação direta do aluno com o objeto de aprendizagem e não proporciona o desenvolvimento de habilidades que extrapolem a relação imediata com a palavra ou texto de referência. Galuch e Sforzi (2006) assinalam que trata-se de uma prática que não abarca as relações necessárias à aprendizagem conceitual da escrita, já que não envolve processos mentais como análise, reflexão e generalização, os quais vão além da relação empírica com o conteúdo envolvido na situação de aprendizagem, por isso tal prática não garante ao aluno a aprendizagem dos conteúdos como propriedades do pensamento, ou mesmo aquelas aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos.

Esse rápido percurso pelos modos de organização do ensino e seu impacto na aprendizagem dos alunos apenas reforça a ideia exposta inicialmente de que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos dependem fundamentalmente da qualidade do ensino que lhes é oferecido. Nesse âmbito, é necessário extrapolar a oscilação entre esses dois modos de organização do ensino e ter como foco a aprendizagem da escrita em seu modo mais desenvolvido, ou seja, na forma que permite ao sujeito ampliar a sua possibilidade de interação com o mundo. Assim, não há como prescindir do domínio da linguagem-padrão. Este pode ser um fator de desenvolvimento do aluno, então a pergunta exposta inicialmente passa a ser agora mais precisa: como organizar o ensino de maneira que promova o domínio da língua escrita por parte dos alunos?

Em busca de resposta a essa questão, a presente pesquisa tem como objetivo investigar modos de organização do ensino e analisar indícios de aprendizagem da linguagem escrita decorrentes dessa organização. Para isso, busca-se suporte nos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, que propala que a apropriação dos conteúdos não ocorre de forma assistemática, mas sim por meio de uma forma organizada, intencional e dirigida que envolve atividade consciente do aluno sobre o conhecimento.

Para que essa investigação fosse possível, surgiu a necessidade de ir a campo organizar sistematicamente experimentos formativos bem como analisar o

curso das elaborações do pensamento dos alunos rumo à apropriação dos conteúdos. As intervenções foram realizadas em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do município de Mandaguari, PR, em um período de 26 dias, em dois dias da semana, em encontros com duração de uma hora e meia a duas horas cada. As aulas foram filmadas, o que possibilitou um exame mais detalhado das ações dos alunos. Assim, como houve a necessidade de ir a campo buscar elementos que constituíssem a parte prática da pesquisa, também foi preciso selecionar elementos na teoria para embasar as questões investigadas. Para isso, a análise dos dados referentes à situação atual de Língua Portuguesa dos estudantes brasileiros se constituiu em uma forma de conhecer de modo mais geral o desempenho dos alunos e permitiu compreender que as dificuldades observadas na situação particular de sala de aula se constituem como um problema que assola a educação como um todo.

Considerando-se a estreita relação entre ensino e aprendizagem, depois de observar como ocorre a aprendizagem dos alunos tornou-se necessário analisar o ensino que tem sido oferecido nessa área do conhecimento. A identificação das concepções que nortearam nas últimas décadas as práticas de alfabetização e o ensino de conteúdos posteriores a esse processo permite reconhecer problemas que precisam ser superados quando se tem em vista a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Ainda como necessidade do processo de investigação, buscou-se entender teoricamente a apropriação dos conteúdos escolares pelos estudantes como suporte para a organização do processo de ensino. Os estudos de Vigotski revelam as diferenças entre os conceitos espontâneos e os científicos, bem como as especificidades dos conteúdos escolares. Para esta investigação, esses aspectos auxiliaram de forma decisiva, fornecendo pistas para a organização da parte prática. Este mesmo autor possibilita compreender o movimento da aprendizagem dos conceitos científicos e também os níveis dessa apropriação, ou seja, do plano externo para o interno. Os conceitos de zonas de desenvolvimento apresentados por Vigotski também foram utilizados como direcionamento para a organização do ensino nos experimentos formativos.

A pesquisa realizada envolveu alunos do Ensino Fundamental de uma 3ª série, e para tanto foi necessário compreender, por meio da teoria de Leontiev,

como se organiza o processo de apropriação das crianças de tal faixa etária. Neste sentido, os estudos da Teoria da Atividade, dentre outras contribuições, forneceram elementos necessários para entender a atividade de estudo, que é a atividade que impulsiona o desenvolvimento dos escolares. A compreensão desse conceito auxiliou ainda na organização do ensino, por meio da tentativa de colocar em ação a estrutura da atividade psíquica dos alunos, uma vez que os estudos Leontievianos permitem o entendimento de que a apropriação dos conhecimentos não ocorre de forma passiva, mas pressupõe sua elaboração mediante uma atividade que envolve necessidades, motivos, ações e operações.

O objeto de investigação abordado na pesquisa foram alguns conteúdos da língua escrita, havendo, portanto, a necessidade de investigar a natureza desse sistema simbólico no plano filogenético, bem como sua apropriação no plano ontogenético. Assim, foi possível compreender que a linguagem escrita se constitui filogeneticamente, como parte do conhecimento simbólico criado pelas necessidades de convencionar a comunicação entre os homens nas relações de trabalho. O estudo da apropriação individual da língua escrita pelo sujeito, isto é, a apropriação no plano ontogenético permitiu entender o percurso de elaboração da linguagem e as especificidades do sistema simbólico escrito. Ainda como compreensão das especificidades da apropriação do sistema simbólico escrito, buscou-se, nos estudos de Luria, a importância da mediação do adulto no processo de aquisição da escrita simbólica. Por meio de seus experimentos, foi possível conhecer as fases de elaboração espontânea da escrita pela criança para que, a partir delas, se organizem situações sistematizadas para garantir o domínio do sistema simbólico utilizado socialmente.

Como constituição da parte prática da pesquisa, o ponto de partida para a investigação foi a contextualização do desempenho dos alunos por meio das avaliações governamentais em Língua Portuguesa, e também por intermédio de uma avaliação diagnóstica, feita mediante a produção de textos por parte da turma selecionada, com vista a conhecer as zonas de desenvolvimento real e proximal dos alunos e, desse modo, obter pistas para a organização dos experimentos. Ainda como elemento constituinte da pesquisa discute-se o papel do professor e a organização do seu trabalho por meio do planejamento escolar.

Por fim, para analisar a elaboração dos conteúdos processados pelos alunos envolvidos na pesquisa, mediante indícios de ações mentais durante a realização dos experimentos, foram buscadas contribuições de autores como Davidov (1988), Semenova (1996), Rubstov (1996), Rivina (1996) Sforini (2004), além dos autores discutidos na sessão de embasamento teórico.

O relatório da elaboração deste estudo está organizado da seguinte forma:

A sessão II apresenta a situação atual da aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil verificada nas avaliações governamentais PISA, SAEB e Prova Brasil. Ainda nessa sessão, identificam-se algumas concepções de alfabetização que orientaram nas últimas décadas o ensino da escrita nas séries iniciais e dos conteúdos posteriores a esse processo.

A sessão III trata de alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural que fornecem elementos necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Para isso, aborda os estudos de Vygotsky sobre conceitos científicos e espontâneos, bem como a especificidade dos conteúdos escolares. Os estudos deste autor permitem compreender o movimento da aprendizagem dos conceitos e como ocorre sua apropriação. Para a organização de um ensino que promova o desenvolvimento do aluno, os estudos vigotskianos fornecem ferramentas que possibilitam identificar os conteúdos que os alunos já dominam e também aqueles que necessitam da intervenção do professor para serem apropriados. Ainda nessa sessão, são abordados conceitos de Leontiev sobre a Teoria da Atividade, que oferece elementos importantes para o entendimento sobre como acontece a elaboração ativa dos conteúdos pelos alunos.

A sessão IV aborda os conceitos que permitem a compreensão da constituição da linguagem escrita no plano filogenético e sua apropriação no plano ontogenético, sendo utilizados elementos da teoria vigotskiana acerca da constituição e apropriação da linguagem oral e escrita e os estudos de Luria sobre as fases de apropriação espontânea da escrita e a relevância da intervenção para a apropriação da escrita simbólica. Buscou-se também compreender a produção histórica do conteúdo abordado nos experimentos formativos, o conteúdo de pontuação, e ainda compreender algumas especificidades que envolvem a apropriação desse conteúdo pelos alunos.

Na sessão V, discute-se o percurso realizado para a organização dos experimentos, bem como seu desenvolvimento com os alunos. Primeiramente, apresenta-se a contextualização do desempenho dos alunos envolvidos na pesquisa; posteriormente, é abordada a avaliação diagnóstica com a turma selecionada para conhecer os conteúdos já dominados e aqueles que precisariam de intervenção. Ainda nessa sessão reflete-se sobre o papel do professor e a organização de seu trabalho por meio do planejamento. Por fim, analisam-se as ações dos alunos na realização de alguns experimentos formativos com os conteúdos de língua escrita, procurando-se identificar a relação entre a forma de organização do ensino e as ações dos alunos com o objeto de conhecimento.

## **2. PONTO DE PARTIDA: A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A escola é uma instituição cuja função social diferencia-se de outras práticas educativas que acontecem nos demais ambientes de interação do ser humano. A família, a religião, a mídia e o lazer são formas de convívio social que também se constituem em práticas educativas; no entanto, as interações sociais que ocorrem na escola se diferenciam de todas essas outras modalidades de educação por se constituírem como atividades intencionais, sistemáticas, planejadas, organizadas e dirigidas à apropriação do conhecimento produzido historicamente. A esse respeito, Saviani assinala que “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2008, p. 15).

Na escola, a criança precisa se apropriar dos instrumentos que possibilitam a aquisição do conhecimento. Para Saviani, “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2008, p. 15). Os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade se constituem em uma cultura letrada; por isso, dentre os conteúdos escolares a leitura e a escrita são elementos rudimentares da aprendizagem da criança.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, a aprendizagem do conteúdo escolar é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo. Leontiev (2004) preconiza que o ingresso da criança no processo educativo constitui um fator primordial para o seu desenvolvimento. No ambiente escolar a criança executa papéis, realiza atividades e assume responsabilidades que não seriam possíveis em outros espaços sociais. Essas atividades exigem da criança ações diferenciadas daquelas realizadas fora desse espaço e favorecem a reorganização do seu comportamento.

Não obstante a importância que se confere à escolarização para o desenvolvimento dos sujeitos, a realidade tem mostrado que a educação escolar está distante de ser esse espaço de formação. Não se trata de uma formação em nível superior, mas daquela básica, alicerce para qualquer outra aprendizagem

das diversas áreas do conhecimento. Enfim, refere-se à formação que garanta o domínio da linguagem escrita, principal meio de codificação dos conhecimentos científicos. A apropriação dos conteúdos básicos pelos alunos – como a leitura e a escrita – tem sido insatisfatória. Essa situação, amplamente denunciada pelos professores e pesquisadores da área de educação é corroborada recentemente pelos resultados das avaliações governamentais. Sabe-se que este é um grande problema; enfrentá-lo, portanto, torna-se um desafio na prática educativa.

Várias produções acadêmicas poderiam ser utilizadas para ilustrar o quadro da educação brasileira atual, porém serão tomados como referência os resultados das avaliações governamentais em razão de apresentarem dados objetivos e mais evidentes no que tange ao atual significado do fracasso escolar. Não se discorrerá, neste trabalho, acerca do mérito dessas avaliações; apenas parte-se da compreensão de que elas oferecem indicadores relevantes para se pensar a educação brasileira.

## **2.1. A aprendizagem dos alunos nos programas nacionais de avaliação**

Em 2000, o PISA avaliou habilidades básicas de letramento em leitura, ou seja, a capacidade de uso e a reflexão sobre textos escritos. Por meio dessa avaliação, verificou o desempenho dos alunos na análise, interpretação, identificação de informações e reflexão relativas a tipos diversificados de textos. Dentre os 32 países participantes da avaliação, o Brasil ficou em último lugar, demonstrando que o país apresenta um índice de aprendizagem considerado crítico no *ranking* mundial.

Em 2003, o SAEB avaliou o desempenho dos estudantes brasileiros nas áreas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco em resolução de problemas), e os resultados não foram diferentes daqueles já identificados no PISA. Em relação ao desempenho dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, os dados dessa avaliação indicaram que, se comparado ao desempenho verificado no primeiro exame, realizado em 1997, ao longo desses anos houve um decréscimo da capacidade interpretativa dos estudantes.

A Prova Brasil realizada em 2005 também colaborou para mapear o desempenho dos alunos em relação ao domínio de conteúdos escolares. Os resultados dessa prova, aplicada nas turmas da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, apontaram que não há muita diferença entre o domínio de conhecimentos dos alunos dessas duas séries.

A fim de compreender mais precisamente o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, é preciso analisar os dados do SAEB e da Prova Brasil. O SAEB avalia estudantes de escolas urbanas e rurais, tanto da rede pública quanto da rede privada, apresentando um resultado nacional e um por unidade da Federação.

A prova organizada pelo SAEB começou a ser aplicada em 1995, e conforme visualiza-se na Tabela 1, dessa data até a última avaliação, realizada em 2005, ao final da 4ª série do Ensino Fundamental o domínio dos conteúdos específicos da língua portuguesa decresceu.

Tabela 1 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil, de 1995 a 2005  
(SAEB, 2005) – 4ª série do Ensino Fundamental

<b>Ano</b>	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª série do Ens. Fundamental	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3

Fonte: BRASIL (2007b).

Segundo a avaliação do SAEB em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental, de 1995 até 2005 a média nacional foi de 175,52. Alunos com essa média de desempenho dominam habilidades como entender expressões com discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico. Inclui-se nessa média o domínio de habilidades correspondentes às médias mais baixas, como interpretar histórias em quadrinhos e poemas, identificar temas de textos mais simples, inferir sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial.

No Paraná, como ilustra a Tabela 2, no ano de 2005 houve melhor desempenho em comparação com os anos anteriores. Com relação aos outros

Estados do Brasil, o Paraná, no ano de 2005, só apresentou índice menor que o do Estado de Minas Gerais (207,2) e do Distrito Federal (208,4).

Tabela 2 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 4ª série do Ensino Fundamental. Escolas Urbanas Federais Brasil, Regiões e Estados 1995-2005 (Desempenho do Estado do Paraná).

Ano	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Série do E.F (Paraná)	198,9	200,0	187,1	187,3	183,6	202,9

Fonte: BRASIL (2007b)

Esses dados quantitativos correspondem às escalas de desempenho subdivididas nos seguintes estágios: Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. Cada estágio é composto por habilidades que evidenciam o nível atingido pelos alunos, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) – Língua Portuguesa – 4ª série do Ensino Fundamental.

<b>Muito Crítico</b>	<b>0 a 125</b>	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova.
<b>Crítico</b>	<b>125 a 175</b>	Não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série; construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
<b>Intermediário</b>	<b>175 a 250</b>	Começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a ideia principal; e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito, dentre outras habilidades.
<b>Adequado</b>	<b>Acima de 250</b>	São leitores com nível de compreensão de textos adequado à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas; depreendem relação de causa e consequência implícita no texto, além de outras habilidades.

Fonte: BRASIL (2003-2004).

O SAEB realizado em 2001, conforme mostra a Tabela 3, identificou que a maioria dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental (59%) encontrava-se nos níveis Muito crítico e Crítico nas habilidades de leitura, percentual que em 2003 caiu para 55%. Entretanto, mesmo tendo diminuído o percentual de alunos que se encontram nos estágios mais baixos, a situação dos alunos ainda é precária em relação à aprendizagem e ao domínio dos conteúdos que deveriam apresentar nessa fase escolar. Os dados do SAEB 2003 permitem concluir que, em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa, 19% dos alunos concluem a 4ª série do Ensino Fundamental inseridos no nível “Muito crítico”, ou seja, concluem o ensino e ainda “Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova” (BRASIL, 2003-2004).

Tabela 3 – Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências.  
Língua Portuguesa – 4ª série do Ensino Fundamental – Brasil – SAEB, 2001 e 2003

<b>Estágio</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>
Muito crítico	22,2	18,7
Crítico	36,8	36,7
Intermediário	36,2	39,7
Adequado	4,9	4,8
Total	100,0	100,0

Fonte: BRASIL (2003-2004)

O SAEB permite a identificação do desempenho dos alunos em âmbito nacional e estadual; todavia, no ano de 2005 o MEC implantou a Prova Brasil, que foi elaborada para produzir informações mais detalhadas relativas ao ensino oferecido por município e escola, individualmente. A Prova Brasil não extinguiu o SAEB, mas essas duas formas de avaliação se complementaram e passaram a avaliar clientela diferentes: enquanto a Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, o SAEB avalia alguns alunos selecionados estatisticamente de 4ª e de 8ª séries do Ensino Fundamental das redes particular e rural e de 3º ano do Ensino Médio das redes pública e particular de áreas urbanas. A metodologia aplicada na Prova Brasil é a mesma utilizada pelo SAEB, com Matrizes de Referências e Teoria da

Resposta ao Item<sup>1</sup>, com a mesma escala em Língua Portuguesa (de 125 a 350) e Matemática (de 125 a 375).

Desse modo, para analisar o rendimento escolar dos alunos no ano de 2005 e 2007 serão referenciados os dados da Prova Brasil, os quais servem também para subsidiar a base de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

As provas de Língua Portuguesa - com foco em leitura - e Matemática que compõem a Prova Brasil são formadas por questões elaboradas a partir dos conteúdos correspondentes às séries presentes nos currículos das unidades da Federação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na avaliação de Língua Portuguesa, são elencados seis temas relativos à leitura. Para identificar as habilidades em cada tema, são utilizados tópicos chamados descritores, que indicam diferentes habilidades avaliadas.

As questões em Língua Portuguesa são organizadas visando à avaliação do desempenho dos alunos em três aspectos distintos: identificação e recuperação de informação, compreensão e interpretação, e reflexão. Com questões de identificação e recuperação de informações avalia-se a capacidade do aluno de reconhecer as informações literais do texto escrito, e com as atividades de compreensão e interpretação avalia-se a habilidade de inferir e integrar segmentos do texto, ou seja, a capacidade do aluno de operar com informações que não estão explícitas no texto para compreender sua mensagem. Por meio das questões de reflexão é verificada a habilidade de avaliar e julgar, ou seja, o posicionamento e a interpretação do aluno em relação a sua leitura.

A Prova Brasil, assim como o SAEB, apresenta suas médias em escalas de desempenho. Essas escalas descrevem as competências e as habilidades que os alunos são capazes de realizar para as séries avaliadas em cada disciplina. A escala numérica varia de 0 a 500 e é obtida por meio da descrição, em cada nível,

---

<sup>1</sup> As matrizes de referência constituem-se num recorte dos conteúdos que compõem o currículo escolar para ser avaliado em cada disciplina. Esses conteúdos funcionam como referência para a elaboração dos itens ou questões que contém a prova.

A Teoria da Resposta ao Item é uma técnica de análise estatística utilizada em medidas psicométricas, principalmente na área de avaliação de habilidades e conhecimentos em testes de múltipla escolha. Essa forma de avaliação permite obter uma medida indireta do item avaliado por meio de um parâmetro estabelecido.

do grupo de habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido ao responderem às questões da prova. Dessa forma, acredita-se ser possível saber quais habilidades os alunos já desenvolveram em relação à leitura. A Prova Brasil oferece a possibilidade de análise do desempenho escolar em nível nacional e em cada instituição escolar.

A Tabela 4 revela o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4ª série) dos anos de 2005 e 2007, evidenciando que não houve melhora no desempenho dos alunos entre a primeira e a segunda avaliação.

Tabela 4 – Comparação dos resultados das avaliações de 2005 e 2007 em Língua Portuguesa na Prova Brasil, final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4ª série) da rede pública, urbana e municipal do Brasil

<b>Ano</b>	<b>Desempenho Nacional</b>
2005	171,09
2007	172,35

Fonte: BRASIL (2007c)

A média alcançada pelos estudantes brasileiros na avaliação em Língua Portuguesa no ano de 2005, em uma escala que vai de 0 a 500, foi de 171,09, e no ano de 2007 foi de 172,35. Esses resultados apontam que os alunos terminam a 4ª série com nível *crítico de desempenho* nessa área de conhecimento. As habilidades que os alunos dominam, tendo-se em vista o desempenho atingido nas avaliações, ainda estão muito abaixo daquelas consideradas adequadas para o final dessa série. Os dados da prova Brasil em Língua Portuguesa demonstram, por conseguinte, uma grande distância entre o nível considerado adequado para a 4ª série e o nível alcançado. O Quadro 2 permite verificar a diferença entre as habilidades desenvolvidas pelos alunos do final da 4ª série do Ensino Fundamental e as consideradas adequadas para essa fase escolar.

Quadro 2- Habilidades do nível adequado e do nível crítico.

<b>Desempenho satisfatório ao final da 4ª série do Ensino Fundamental</b>	<b>Desempenho alcançado ao final da 4ª série do Ensino Fundamental</b>
<b>Adequado acima de 250</b>	<b>Crítico 125 a 175</b>
São leitores com nível de compreensão de textos adequado à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas; depreendem relação de causa e consequência implícita no texto, além de outras habilidades.	Não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série; construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.

Fonte: BRASIL (2003-2004).

Em um nível adequado para a quarta série do Ensino Fundamental, os alunos estabelecem relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; porém os alunos que terminam a 4ª série em um nível crítico apenas decodificam narrativas simples e curtas, e o fazem de forma superficial. Os alunos em nível adequado depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto, enquanto aqueles em nível crítico apenas localizam informações explícitas em textos simples e curtos. Além dessas habilidades, os alunos que possuem um nível adequado de desempenho nessa área do conhecimento reconhecem efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, distinguem efeitos de humor mais sutis, identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas.

As habilidades que os alunos deveriam desenvolver ao final da 4ª série do Ensino Fundamental estão muito distantes dos resultados obtidos nas avaliações. A quantidade e a qualidade de conteúdos que os alunos deveriam dominar ao final da 4ª série estão muito abaixo do alcançados pelos alunos nas avaliações. Além da diferença na quantidade de conteúdos, é possível observar essa diferença na natureza dos conteúdos que os alunos dominam e aqueles que deveriam dominar. O Quadro 3 apresenta as habilidades referentes ao nível crítico e o desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Quadro 3- Habilidades esperadas e habilidades demonstradas pelos alunos de 4ª série do Ensino fundamental na Prova Brasil.

Níveis de habilidades esperados	Habilidades demonstradas na Prova Brasil
<ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados;</li> <li>• localizam informações explícitas em situações mais complexas, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto;</li> <li>• inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular);</li> <li>• inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto;</li> <li>• identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples;</li> <li>• identificam o conflito gerador de um conto de média extensão;</li> <li>• identificam marcas linguísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão);</li> <li>• interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens;</li> <li>• compreendem narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética);</li> <li>• localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto;</li> <li>• inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais;</li> <li>• interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados;</li> <li>• identificam a finalidade de um texto jornalístico;</li> <li>• localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite);</li> <li>• reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador);</li> <li>• identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação;</li> <li>• distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual;</li> <li>• identificam o emprego adequado de homônimas;</li> <li>• identificam as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos;</li> <li>• reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.</li> </ul>	<p>Não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série; entendem frases simples; decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas; localizam informações explícitas, dentre outras habilidades.</p>

Fonte: BRASIL (2007c)

Enfim, o Quadro 3 evidencia a grande distância entre o desempenho esperado e a aprendizagem que vem ocorrendo nas séries iniciais de ensino.

O desempenho dos alunos na Prova Brasil é utilizado para compor o índice do IDEB. Esse índice é composto pelo desempenho na Prova Brasil e pelos dados do censo escolar, referentes à taxa de repetência e à evasão escolar.

Na Tabela 5 pode-se visualizar as notas obtidas e as projeções de nota do IDEB para o Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental em distintas dependências administrativas, observado em 2005 e 2007 e as metas para 2007 e 2021.

Tabela 5 - IDEB: 2007 e projeções para o Brasil

<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>				
	<b>IDEB observado</b>		<b>Metas</b>	
	2005	2007	2007	2021
<b>Total</b>	3,8	4,2	3,9	6,0
<b>Dependência administrativa</b>				
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5

Fonte: BRASIL (2007a)

Como mostra a Tabela 5, no ano de 2005 o Brasil apresentou no IDEB média de 3,8 e no ano de 2007 apresentou um índice de 4,2. Considerando que essas médias estão relacionadas a uma escala de 0 a 10, fica evidente o baixo desempenho dos alunos, e mesmo subindo o índice para 4,2 em 2007 ou objetivando 6,0 para o ano de 2021, comparado a uma escala de 10 a situação ainda é crítica. As médias totais são projetadas considerando-se todas as dependências administrativas, ou seja, referem-se ao total das séries iniciais do

Ensino Fundamental das redes públicas federais, estaduais e municipais e da rede privada. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal a média foi de 3,4 em 2005, e em 2007 alcançou 4,0, extrapolando a meta prevista, que era de 3,5. Para o ano de 2021, objetiva-se atingir 5,7.

Segundo os dados oficiais (BRASIL, 2007a), o objetivo é atingir, até 2021, o índice 6,0 na média total, o que envolve todas as dependências administrativas, haja vista que esse índice representa um sistema de educação de qualidade comparada à dos países desenvolvidos. Para tanto, o governo lançou algumas metas, que constituem o Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, as quais devem ser assumidas pelos municípios como compromisso para tentar elevar a nota apresentada no IDEB.

Das 28 diretrizes estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, o compromisso II merece atenção especial, porque lança como meta aos municípios que aderirem ao acordo “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007d).

Nesse âmbito, a elevação das notas do IDEB só tem sentido se houver uma mudança significativa na qualidade do ensino ofertado aos alunos, pois caso contrário, esses índices podem apenas representar comprovações burocráticas para o sistema de ensino. Considera-se que para o aluno ter bom desempenho nas habilidades avaliadas pela Prova Brasil nos conteúdos de Língua Portuguesa, ele precisa ter desenvolvido conhecimentos que lhe permitam operar com esses conteúdos, porque para interpretar, refletir, compreender e localizar informações é necessário que ele tenha se apropriado de conhecimentos básicos de codificação e decodificação da linguagem escrita. Para isso, é preciso repensar a organização do ensino e verificar se as habilidades que são requeridas aos alunos nas avaliações de fato fazem parte dos conteúdos e habilidades trabalhados na prática de sala de aula, e se a forma como são ensinados permite o desenvolvimento das habilidades avaliadas na Prova Brasil.

Para compreender a organização do ensino de língua escrita que se objetiva na de sala aula é importante analisar a trajetória da prática de alfabetização na escola, uma vez que os princípios que norteiam a organização do processo de alfabetização são os mesmos que orientam o trabalho com os

conteúdos da língua escrita posteriores ao processo de alfabetização. Nesse contexto, a análise da trajetória da prática de alfabetização nas últimas décadas permite identificar as concepções que orientam o trabalho pedagógico da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

## **2.2. O ensino da língua escrita: concepções que norteiam a prática pedagógica**

Na busca de compreender a organização do ensino da linguagem escrita, julga-se necessário analisar as mudanças ocorridas no processo de alfabetização, pois muitos princípios que orientam o trabalho pedagógico rumo à aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização permitem entender a forma como é organizado o ensino da língua materna nas séries posteriores.

O ensino tradicional, que foi um dos referenciais que orientou a organização do ensino até por volta do final da década de 1980, concebe os elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem estruturados de maneira que o professor é responsável pela sistematização e transmissão dos conteúdos e aos alunos cabe o compromisso de assimilá-los. Nesse processo, o aluno se apropria do conteúdo como elementos previamente produzidos e acabados. O trabalho pedagógico organiza-se por meio de modelos e normas e a aprendizagem dos alunos constitui-se pela aquisição do conhecimento por intermédio de métodos centrados na repetição e no treino mecânico. Saviani (2005) apregoa que a função da pedagogia tradicional é:

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2005, p. 6).

A aprendizagem da leitura e da escrita no ensino tradicional resumia-se ao domínio do código linguístico, ou seja, a aprendizagem da língua materna era

vislumbrada como simples aquisição código gráfico. O ensino tinha como ponto de partida a aprendizagem das letras, que posteriormente juntavam-se e formavam sílabas, depois palavras e frases, até chegar à composição de um texto. Nesse processo, a aprendizagem da escrita era concebida como apropriação de um sistema mecânico, porque a criança aprendia a escrever para ser avaliada pelo professor, não se enfatizava a necessidade de uso social dos conteúdos. Desse modo, a escrita era produzida na escola e para a escola, como uma representação mecânica para cumprir as atividades solicitadas. Neste sentido, a escrita não era utilizada como uma necessidade de comunicação do pensamento, pois a criança não era envolvida em atividades que desencadeassem a necessidade de expressar-se por escrito.

O processo de alfabetização tradicional organizava-se com base nos métodos sintéticos e analíticos, ou pela mistura dos dois, chamado de métodos ecléticos<sup>2</sup>. Nessa forma de organização do ensino, privilegiava-se o uso de cartilhas, e o método mais utilizado era o sintético, no qual as atividades escolares centravam-se na silabação. Assim, aprendidas a codificação e a decodificação das famílias silábicas estava pronta a aprendizagem da leitura e da escrita; o aluno já estava apto para se comunicar por essa via. Para chegar à produção de texto, o estudante precisava percorrer o processo de compor sílabas, frases, até chegar à escrita dos trechos maiores que compõem um texto. A produção de texto no ambiente escolar seguia a mesma concepção do modelo de alfabetização vigente. Produzir um texto, na concepção de ensino tradicional, era sinônimo de reproduzir modelos de textos pré-estabelecidos.

---

<sup>2</sup>Método sintético caracteriza-se pela aprendizagem do código linguístico a partir das unidades menores para as maiores, isto é, das menores unidades sonoras, que são as letras, até o domínio de palavras, frases e texto. “Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas [...]” (MORTATTI, 2006, p. 5).

No método analítico, a aprendizagem do código linguístico inicia-se das partes maiores para as partes menores, ou seja, o ensino da leitura parte das palavras, sentenças ou histórias para depois proceder à análise das partes menores “[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7).

O método misto ou eclético se compõe na junção entre os métodos analíticos e sintéticos. “[...] buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos) em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Hila (2005) afirma que a produção de texto pautada na concepção de ensino tradicional era realizada pelo aluno mediante a seleção de elementos e ideias escolhidas para agradar o interlocutor, representado pela figura do professor. Desse modo, a produção de texto no ensino tradicional constituiu-se em um movimento que Vigotski (2007, p. 143) denominou artificialização do ensino da escrita. Para Vigotski a escrita ensinada pelos métodos tradicionais “[...] é ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa”. Para os autores da Teoria Histórico-Cultural é necessário conceber o processo de alfabetização como uma prática social de uso da língua. Na visão de Vigotski (2007, p. 143), “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias a criança”.

Nesse mesmo âmbito, Geraldi (1997) sugere dois nortes para a prática de produção de texto na escola. Para o autor, existem dois tipos de definição para as atividades escolares de elaboração do texto: *redação* ou *produção* de texto. Na redação, o texto é escrito para a escola, caracterizado pela escrita mecânica e ausência de significado; já a produção de texto constitui a escrita produzida na escola, ancorada por propostas discursivas dotadas de intenção de comunicação.

Ainda segundo Geraldi (1997, p.137), para produzir um texto em qualquer modalidade existem alguns requisitos, como: a) ter o que dizer; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constituir como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

No ensino tradicional, os elementos que norteiam a elaboração do texto são contemplados somente como forma de cumprir um objetivo pré-estabelecido. O trabalho é desconectado da mensagem a ser transmitida e pobre de sentido, diferentemente de situações em que o sujeito do discurso tem a intenção de transmitir uma informação para outra pessoa, ou seja, é diferente da intenção de comunicação da qual a fala é dotada, na qual o discurso “é para valer”.

A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se

constroem quando a fala (e o discurso) é para valer (GERALDI, 1997, p.137).

A elaboração de um texto como a redação é característica do ensino tradicional. Nessa atividade, produzem-se textos como um treino, ou exercício da escrita, ou seja, a escrita pela escrita. A redação caracteriza-se como um meio de mostrar a aquisição dos conteúdos escolares; os textos são construídos como resposta às perguntas desconectadas de um todo, e não como expressão de um pensamento organizado, daí Geraldi (1997) enunciar ser uma produção com “muita escrita e pouco texto”.

De acordo com Libâneo (2002), o professor que se orienta pela organização do ensino pautado na concepção tradicional tem como principal objetivo transmitir os conteúdos do livro didático, pautado em sua verbalização, envolvendo apenas a atividade de memorização.

Há diversos tipos de professores no ensino fundamental. Os mais tradicionais contentam-se em transmitir a matéria que está no livro didático. Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentes da idade e das características individuais e sociais dos alunos. Pode até ser que esse método de passar a matéria, dar exercícios e depois cobrar o conteúdo numa prova, dê alguns bons resultados. O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o professor fala decorar o livro didático, mecanizar fórmulas, definições etc (LIBÂNEO, 2002, p. 4).

Neste sentido, o ensino pautado na concepção tradicional não proporciona aos alunos a realização de atividades mentais para além da memorização, e por isso não permite que estes estabeleçam relações de conteúdos com os fatos e fenômenos do mundo em que estão inseridos.

O ensino e a aprendizagem da escrita pelo método tradicional mostraram-se insuficientes diante das necessidades de uso social da escrita, porque não asseguravam o domínio das habilidades de escrita necessárias à organização e expressão do pensamento em tal situação. Serkéz e Martins (1996, p. 9) advertem que “[...] com os avanços ocorridos no campo da Filosofia, Psicologia, Lingüística e outras áreas do conhecimento, tornou-se inviável continuar compreendendo a alfabetização como algo tão limitado e restrito”. Desse modo, com as grandes

transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas surgiu a necessidade de compreender a alfabetização de um modo mais abrangente, dando ênfase à dimensão social da linguagem escrita. A alfabetização baseada nos métodos tradicionais não assegura ao indivíduo a apropriação da escrita como elemento cultural de comunicação, já que o ensino centra-se no uso da escrita em situações artificiais, distantes de seu uso social.

A forma de organizar o ensino voltado à aprendizagem da língua escrita nos moldes tradicionais não garante a apropriação dos elementos necessários à aquisição do código para subsidiar uma produção escrita como atividade do pensamento.

Vigotski (2001) assevera que a linguagem escrita é uma linguagem de pensamento e representação, por isso sua aprendizagem não pode se restringir a técnicas, requerendo atividades que envolvam abstração, mediante a participação ativa do aluno no processo de apropriação do conteúdo. Em conformidade com os postulados do autor, é possível afirmar que o ensino tradicional, organizado por meio de atividades que privilegiam a escrita pela escrita, como um conhecimento estático, é insuficiente para garantir a apropriação da língua como meio de comunicação, representação do pensamento e instrumento de acesso aos demais conhecimentos que se encontram disponíveis.

Essa forma de organização do ensino da linguagem escrita passou a ser muito criticada, e nesse âmbito os estudos relacionados à psicogênese da língua escrita tiveram forte influência no ensino da leitura e da escrita como forma de substituir o modelo de ensino tradicional. Soares (2004, p.10) informa que:

[...] no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo (posteriormente, socioconstrutivismo) [...].

As referências às teorias Construtivistas e de Letramento abordadas neste trabalho não são enfocadas com intenção de criticar tais teorias, na medida em que o foco do trabalho não se constitui em analisá-las, mas apenas identificar como foram interpretadas na prática, e de que forma elas passaram a nortear a organização do ensino. Sendo assim, as alusões feitas às práticas de

construtivismo e letramento não correspondem à teoria construtivista e de letramento, mas à prática observada no contexto escolar.

Soares (2004) pontua que os problemas da alfabetização, na concepção de ensino tradicional, estiveram atrelados aos métodos de alfabetização (analítico, sintético, misto), e a principal crítica a essa forma de organizar a educação era a falta da teoria para embasamento da prática; porém, com a crítica e a oposição às práticas tradicionais a nova concepção era dotada de teoria, mas carente de método. Para a autora:

[...] Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004, p.11).

Na aceção de Moraes (2006), os estudos no campo de letramento também contribuíram para que os educadores e pesquisadores centrassem suas investigações mais nas práticas escolares e extraescolares de leitura e produção de texto e menos no campo da escrita alfabética.

Os estudos que enfatizam a necessidade de letramento exerceram forte influência no campo da alfabetização. A concepção de letramento compartilha a ideia de que um indivíduo letrado é aquele que sabe “ler o mundo”, ou seja, utiliza a leitura e a escrita como condição para responder às exigências sociais, interpretar e compreender a realidade a sua volta.

No Brasil, em conformidade com Soares (2004), o conceito de alfabetização passou a ser mais abrangente após as práticas com ênfase no letramento. Na prática educativa, a alfabetização tradicional, que se ocupava do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita centrada na aprendizagem da relação grafema-fonema, passou a abranger o conceito de uso desses conhecimentos. De acordo com a autora, a organização do ensino pautado nas práticas de letramento ganhou maior relevo no processo educativo, caracterizando um fenômeno denominado desinvenção da alfabetização. Neste sentido, as especificidades do processo de alfabetização, assim como a sistematização do ensino, foram substituídas pela construção ativa do sujeito em situações reais de uso da escrita.

Nesse âmbito, os estudos sobre letramento foram interpretados como substitutos do processo de alfabetização. Assim, passou-se a acreditar que, por meio de práticas de letramento como o contato com materiais diversificados ou situações de leitura e escrita da sua realidade, os alunos assimilariam os conteúdos do processo de alfabetização de forma espontânea e natural.

[...] A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11).

Desse modo, ao invés de ser resignificado, o processo de alfabetização foi substituído por práticas espontaneístas de apropriação dos conteúdos necessários à aprendizagem do código alfabético.

[...] julgamos adequado identificar especificidades e inter-relações dos processos de *alfabetização* e *letramento*, assim como é preciso resignificarmos a alfabetização, reconhecendo-a como necessária, como processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de lingüística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real (MORAIS, 2006, p. 3).

Como atesta Morais (2006), as influências da teoria construtivista e da concepção de letramento reduziram o trabalho sistemático com o código linguístico ao caráter espontaneísta, e neste sentido passou-se a acreditar que a alfabetização seria consequência da interação com materiais e textos diversificados do meio em que a criança está inserida. Morais (2006), em concordância com os estudos de Soares (2004), admite que é necessário resignificar e reorganizar o processo de alfabetização em consonância com o letramento, contudo é preciso considerar a alfabetização como um processo sistemático, e por isso necessário. Sendo assim, resignificar pressupõe relacionar o processo de alfabetização com as práticas de letramento, e para tanto é preciso levar em conta a importância dos conteúdos próprios do processo

de alfabetização como, por exemplo, a apropriação do código linguístico. Os conteúdos da alfabetização precisam ser organizados como um processo de ensino sistematizado, dirigido e intencional. Nesse contexto de fundir alfabetização com letramento, Soares (2004) define o processo de alfabetização e letramento, abordando suas especificidades.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

O letramento e a alfabetização são práticas que não dependem uma da outra, pois cada uma é dotada de especificidades; porém são indissociáveis e se apoiam de maneira recíproca. Desse modo, a alfabetização se desenvolve por meio das práticas de letramento, porque o sujeito precisa adquirir os conteúdos específicos do código gráfico para fazer uso do conteúdo que aprendeu. Todavia, o letramento depende da aprendizagem do código gráfico, pois o indivíduo só faz uso da escrita se tiver adquirido os conteúdos específicos de que ela é dotada. A ausência de proposições metodológicas nas discussões sobre o trabalho com a linguagem escrita poderá ser aceite no espaço acadêmico, mas na prática não há como manter-se na teoria e não tentar transformá-la em ações pedagógicas. Entretanto, esse caminho foi realizado de forma intuitiva por muitos professores, que, inseguros, passaram a conferir menos espaço ao ensino das relações grafema-fonema na alfabetização e aboliram a gramática nas séries posteriores. Enfim, as discussões sobre o construtivismo e o letramento levaram a “ditadura do texto” como a única forma válida de se aprender a língua escrita. Assim, a organização do ensino da escrita passou a ser centrada em práticas de aprendizagem espontâneas, mediante o contato com textos. A prática dos professores e os materiais didáticos passaram a destinar pouca importância ao ensino sistemático da escrita alfabética.

No caso dos novos livros didáticos de alfabetização, substitutos das antigas cartilhas, verificamos que, ao lado de um rico repertório textual e de práticas freqüentes de leitura de gêneros

escritos variados, os professores encontram poucas atividades que levem o aluno a compreender como funciona o sistema de notação alfabética e a explorar as relações som-grafia (MORAIS, 2006, p. 6).

Esse fato identificado por Morais decorre da ideia de que a apropriação dos elementos necessários ao domínio da escrita alfabética se constitui em uma habilidade que o aluno desenvolve naturalmente como consequência da leitura e do trabalho espontâneo com textos, e não mediante a realização de atividades específicas para esse fim. Desse modo, o trabalho com a leitura e escrita deixou de ter caráter de codificação e decodificação e passou a ser organizado de modo a destacar a função de comunicação e interação, privilegiando a significação da escrita.

De acordo com as ideias construtivistas, o texto é a base para a organização do ensino, porque o seu significado contém a unidade capaz de promover essa função interativa e comunicativa entre leitor e escritor. Os educadores adeptos dessa concepção de alfabetização acreditam que a aprendizagem da escrita dos alunos está relacionada a sua forma de expressão verificada por meio do conteúdo de seu texto, ou seja, as ideias contidas na mensagem que compõem o conteúdo da escrita ditam a qualidade de sua produção textual. Nessa perspectiva, acreditava-se que o contato com a diversidade de materiais escritos, ao longo das séries escolares, seria capaz de aprimorar a comunicação escrita do aluno e garantir o desenvolvimento da habilidade de produzir textos com eficiência.

Neste sentido, nas práticas pautadas no construtivismo o contato com materiais escritos de uso social e um ambiente alfabetizador enriquecido de materiais escritos são condições primordiais para a aprendizagem do aluno. Assim, a aprendizagem da escrita por parte da criança envolve um complexo processo de elaborações de hipóteses sobre a representação linguística. Essas hipóteses são próprias das etapas de apropriação da escrita, e na prática educativa servem como avaliação diagnóstica para saber em que nível de aquisição da escrita cada criança se encontra.

Os estudos de Serkéz e Martins (1996), Klein (2002), Morais (2006), dentre outros autores, demonstram a necessidade de intervir na escrita ao invés de concebê-la como uma aprendizagem espontânea e natural. Nesse processo, o

professor ocupa papel fundamental ao organizar o ensino de forma sistemática para que o aluno supere os níveis de aquisição espontânea rumo à aprendizagem eficiente dos elementos necessários ao processo de alfabetização.

No mesmo sentido que o construtivismo interpreta a construção de hipóteses sobre a escrita como um processo espontâneo, o erro também pode ser interpretado como uma consequência natural desse processo de elaboração,

[pois] as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas ‘deficiências’ ou ‘disfunções’, na perspectiva dos métodos ‘tradicionais’ – passam a ser vistas como ‘erros construtivos’, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2004, p. 11).

Para Ferreira (1995), os erros que são característicos de uma mesma faixa etária se constituem em hipóteses que as crianças elaboram sobre a escrita. Essa elaboração depende das situações de escrita a que a criança é exposta, da relação com o grupo social a que pertence e do significado que a escrita tem para ela. Segundo a autora, os erros que as crianças cometem no processo de construção da escrita devem ser interpretados como formas de teste da função que a escrita exerce no meio em que ela está inserida.

Desse modo, o erro se apresenta como uma alternativa de elaboração das tentativas de escrever corretamente e pode ser interpretado como forma de expressão do aluno marcado pelas diferenças culturais; assim, se o aluno escreve fora das normas ortográficas é preciso respeitar sua forma de expressão. Nessa esfera de interpretação, o erro naturalizou-se como parte do processo de construção da escrita, ou seja, os erros que os alunos cometiam ao produzirem os seus textos passaram a ser vistos como tentativa de construção da língua escrita.

Contra-pondo-se à concepção de que elaborar hipóteses sobre a escrita é um processo natural da criança, Klein (2002) possibilita compreender que o sistema alfabético de escrita apresenta formas de relações arbitrárias, é dotado de convenções que precisam ser formalmente ensinadas “[...] quanto mais respeitarmos as tentativas de escrita da criança, não as taxando de erradas, mais deixaremos a criança à vontade para novas tentativas” (KLEIN 2002, p.125). Além disso, a escrita não possui relações de representação que correspondam diretamente aos objetos, mas se organiza a partir da oralidade, e por isso se

constitui em uma representação de segunda ordem. Embora a linguagem escrita se organize a partir da oralidade, ela não é reflexo desta, pois possui algumas convenções próprias, como a direção determinada pelo caráter visual e espacial, as relações arbitrárias dos fonemas e outras. Desse modo, a criança sozinha não é capaz de aprender, descobrir ou formar hipóteses sobre as regularidades da escrita. De acordo com Klein:

[...] a gama de relações que constituem a língua escrita é tão ampla e complexa que a aprendizagem por um processo de descoberta “por hipóteses próprias” configura esforço hercúleo, que, contraditoriamente ao que se propõem as pedagogias voltadas para as classes populares, tende a agravar a já perversa exclusão do mundo letrado a que são submetidos os nossos alunos (KLEIN, 2002, p. 129).

Desse modo, como a escrita constitui-se de relações complexas e de formas convencionais, o processo de descoberta pela criança sem a intervenção do adulto acarreta um esforço enorme e muitas vezes insuficiente para que ela se aproprie sozinha do sistema simbólico que constitui a escrita.

O processo de ensino e aprendizagem, na concepção construtivista, privilegia o trabalho voltado para a exploração do significado do texto por meio de atividades com tipos diversificados de texto. Nesse processo, considera-se relevante que o aluno compreenda a função social e as diferentes formas de comunicação por meio do texto. Assim, acreditava-se que a aprendizagem das funções comunicativas, sociais e informativas, com o tempo, garantiria ao aluno a habilidade de comunicar suas ideias por escrito dentro dos padrões exigidos socialmente.

É comum encontrar em sala de aula uma mistura entre o método tradicional e o construtivismo, em consonância com Morais (2006). Dessa maneira, os professores realizam uma miscelânea entre os aspectos que julgam adequados em cada teoria. Nas palavras do autor:

[...] Tendemos a encontrar, ainda, um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), casado ‘com práticas de leitura e produção de textos que, de fato, não eram realizadas na escola há algumas décadas, mas que assumem ainda um claro formato’ escolar (MORAIS, 2006, p. 3).

Na prática educativa, ainda citando Morais (2006), é comum encontrar a combinação das duas formas de conceber a alfabetização: aquela caracterizada pelo ensino das convenções gráficas, identificada como tradicional, e a pautada no trabalho com a função social da escrita, característica da forma construtivista e das práticas de letramento.

Na concepção de Klein (2002), a organização do ensino pautada na concepção tradicional, considerada como “velhas relações”, foi substituída por práticas opostas aos elementos que compõem essa forma de organizar o processo de ensino, concebida como “novas relações”. Na nova maneira de conceber a organização do processo de ensino e aprendizagem, o que importa é realizar uma forma de ensino contrária às velhas concepções e construir uma relação de ensino e aprendizagem que faça oposição ao velho; porém, por não conhecer o “novo”, tais tentativas de mudanças correspondem somente na crítica pela crítica, sem a preocupação de conhecer como de fato esse novo pode organizar uma forma diferente da velha.

A evidência da perda do conteúdo das velhas relações, paralelamente à falta de definição da nova configuração da realidade, ou seja, das novas relações humanas, resulta muitas vezes, na mera oposição ao velho e na proclamação do novo apenas sob a forma de uma nova expressão verbal, sem a necessária reflexão sobre o novo conteúdo que se pretende dar, ou melhor, que se deve dar, as velhas palavras (KLEIN, 2002, p. 27).

O ensino tradicional foi criticado em função das concepções construtivistas e de letramento; entretanto, no trabalho em sala de aula os educadores atêm-se ao que pode e ao que não pode ser feito, ao que deve ser abolido e ao que deve ser conservado da velha teoria, realizando pouca análise sobre o que é necessário ao aluno no processo de apropriação da língua escrita.

Os professores tentam organizar a prática embasando-se nos elementos das novas teorias, contudo quando se defrontam com limitações desse referencial, recorrem aos velhos métodos e fazem uma mistura dos elementos das velhas e das novas teorias, na busca de encontrar os elementos necessários para alcançar a aprendizagem dos alunos. As influências do construtivismo no processo de alfabetização apresentam aspectos positivos quando analisados pelo

ponto de vista do desequilíbrio que causou na forma antiga de organizar a prática. Os professores, partindo das ideias construtivistas, passaram a questionar a prática vigente, colocando em xeque os aspectos norteadores do processo de organização do ensino orientado pela teoria tradicional.

Pesquisas realizadas por Galuch e Sforzi (2006) explicam que é comum encontrar entre os professores várias concepções que embasam o processo de alfabetização, como a de que o aluno aprende a escrever e redigir palavras com a prática de leitura, que os aspectos ortográficos e gramaticais são superados ao longo da alfabetização, que quando o aluno não domina a escrita deve escrever e produzir textos do “seu jeito”, e que as dificuldades ortográficas e gramaticais são naturais e próprias da complexidade da língua escrita, por isso não há por que se preocupar tanto em superá-las.

Essas concepções e práticas do processo de ensino e aprendizagem que certos professores e demais profissionais da educação possuem é fruto de tendências teóricas disseminadas por meio das teorias contrárias ao ensino tradicional. Essas concepções que influenciaram a forma de compreender e organizar a alfabetização acabaram por estender-se o trabalho com a linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, gerando uma forma espontaneísta e natural na organização da aprendizagem dos alunos, perpassando o planejamento, as atividades escolares, materiais didáticos e outros elementos desse processo.

Autores como Klein (2002) e Lemle (2005) propõem que a aprendizagem da língua portuguesa se constitui em uma tarefa complexa e difícil, porque ela possui convenções próprias que precisam ser ensinadas. Todavia, muitos professores acreditam que “as dificuldades ortográficas e gramaticais são naturais e próprias da complexidade da língua escrita” (GALUCH; SFORZI, 2006, p. 4). Se a escrita é complexa e difícil, é nesse fato que se encontra a maior justificativa para que ela seja ensinada e não sejam naturalizadas as falhas e dificuldades a ela inerentes, para que seus conteúdos sejam sistematizados por meio de atividades que levem o aluno a compreender e elaborar os elementos e as regras necessárias à compreensão de suas convenções.

Outra ideia que embasa a concepção de alfabetização dos professores é que o aluno, mesmo que não domine o código linguístico, deve escrever e

produzir textos “do seu jeito”. O fato de os alunos escreverem o texto “do seu jeito” é concebido como uma forma de respeitar o aluno como pessoa. Assim, se o aluno fala “pobrema” e escreve “pobrema”, de acordo com essa concepção é preciso respeitar a sua forma de escrever, para que ele não se sinta excluído devido à linguagem que adquiriu no meio social. Não obstante, é preciso analisar se o aluno se apropriou da forma-padrão e escreve fora desse padrão porque é o dialeto que ele está habituado a usar em seu cotidiano, ou se esse aluno se expressa dessa forma porque não teve acesso à escrita padrão. Se o aluno não se apropriou dos conteúdos da língua escrita necessários para escrever o texto, será que é preciso respeitar a sua falta de conteúdo ou instrumentalizá-lo para que se aproprie dos conteúdos que garantam a sua efetiva comunicação? Cabe analisar qual é o papel da escola e onde fica o papel do professor nesse contexto.

Os métodos que vieram negar as práticas tradicionais de alfabetização postularam a alfabetização como um processo prolongado, no qual o aluno adquire o domínio da língua escrita ao longo dos anos escolares. Neste sentido, nas séries iniciais foram amenizadas a preocupação e a responsabilidade pela sistematização dos elementos necessários ao domínio da escrita, privilegiando práticas como o trabalho com textos, mas sem a devida intervenção no código escrito.

Estudos realizados por Sforzi, Galuch e Costa (2007) buscaram investigar como os professores organizam o ensino da dimensão normativa da linguagem escrita. Nesses estudos, as autoras, após identificarem as principais dificuldades ortográficas dos textos dos alunos, realizaram entrevistas com os professores, os quais relataram que não realizam atividades específicas para o ensino da norma padrão, e desse modo, esse conteúdo encontra-se dissolvido no trabalho com a produção textual. “Todas as professoras afirmaram que realizam o ensino da ortografia por meio do próprio texto do aluno e da reestruturação do texto produzido pelo mesmo [...]” (SFORZI; GALUCH; COSTA, 2007, p. 3). Fica evidente que a sistematização do ensino com os conteúdos das normas padrão da escrita não permeia a prática dos professores, e o que é ainda mais preocupante, os professores entrevistados acreditam que esse conteúdo não compete à etapa de escolarização do Ensino Fundamental.

As professoras e a pedagoga, afirmaram que não se tem a preocupação de ensinar a norma padrão aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, pois este não seria conteúdo desse nível de ensino. Deste modo, a gramática é abordada de forma “camuflada”, apenas na medida em que aparece como necessária à produção textual. Não são ensinados conceitos dessa área do conhecimento, porque isso seria desmotivador e inadequado. (SFORNI; GALUCH; COSTA, 2007, p. 6).

De acordo com o relato dos professores, verifica-se que os conteúdos que envolvem a gramática não são considerados importantes, e que a aprendizagem desses conceitos se apresenta com poucos atrativos para a criança e por isso eles são trabalhados quando se mostram necessários ao uso dos alunos. Klein (2002) ressalta a necessidade de sistematização do ensino com os conteúdos da língua escrita e se contrapõe às práticas espontaneístas, baseadas na concepção de que aprendizagem dos alunos é decorrente de seu contato com os objetos de aprendizagem.

[...] o processo de aprendizagem – que vai muito além da limitada relação indivíduo versus objeto, requerendo uma relação entre homens para que, através dos membros da sociedade já inseridos numa determinada prática, o aprendiz dela também se aproprie - exige, no caso da escrita, um grau maior de sistematização nessa relação. Em outras palavras, no caso da alfabetização – como ocorre, também, com outros conhecimentos cujo uso social não se realiza em todos os homens – parece existir a exigência de que essa relação de ensino/ aprendizagem não seja meramente imitativa, mas se processe um esforço de sistematização que propicie a compreensão da relação entre dois códigos de naturezas diferentes, produzidos, todavia, em relação um com o outro (KLEIN, 2002, p. 120).

Ainda citando Klein (2002), o processo de aprendizagem não se restringe ao contato com materiais, mas é preciso a intervenção do outro que domina o conhecimento sobre a escrita. As situações de interação com as pessoas mais experientes proporcionam ao indivíduo a apropriação desses conhecimentos de forma mais segura. Na aprendizagem da escrita, é necessário que essas relações sejam sistematizadas e que sejam direcionadas aos aprendizes de forma organizada, dirigida e intencional.

Morais (2006) assinala que defender o ensino da escrita alfabética não é pensar no seu ensino como um código que as crianças precisam dominar,

restringindo-se à representação gráfica dos sons que a fala representa. A escrita alfabética extrapola a relação grafema-fonema.

[...] a escrita alfabética é um *sistema notacional* e não um código e que o aparentemente simples domínio do tal “princípio alfabético” pressupõe um complexo trabalho cognitivo, que implica compreender as propriedades daquele sistema e distingui-las das que caracterizam outros sistemas simbólicos (como a notação numérica decimal) (MORAIS, 2006, p. 9).

A apropriação da escrita alfabética, corroborando Morais (2006), precisa se constituir em um trabalho cognitivo e ativo por parte do aluno, que lhe possibilite compreender as propriedades desse sistema assim como ter o seu domínio na condição de um instrumento que abre caminhos para os demais conhecimentos.

Neste sentido, é preciso destacar a importância do papel da escola em garantir aos alunos o domínio do código alfabético, porque ele se constitui nos rudimentos básicos da leitura e da escrita, e a não-apropriação desses conteúdos resulta em barreiras ao acesso aos conteúdos escolares necessários ao seu desenvolvimento cognitivo e, por decorrência, a sua participação social.

Assim, o ensino da linguagem escrita precisa ser organizado de forma intencional. No entanto, é preciso salientar que organização e a sistematização não são sinônimas de transmissão mecânica de conteúdos, porém incluem a necessidade de organizar não apenas o conteúdo, mas também o trabalho cognitivo e ativo do aluno, como alerta Morais (2006).

É importante que na organização do trabalho pedagógico seja levado em consideração o fato de que o processo de apropriação da escrita por parte da criança necessita de situações de ensino pautadas nas convenções da escrita e que essas situações sejam mediadas pelo adulto que já domina e utiliza a escrita. Os conteúdos do processo de alfabetização precisam ser entendidos como a “porta de entrada” que abre passagem à apropriação de conhecimentos posteriores a esse processo, e para que o aluno tenha acesso a conteúdos mais elaborados, como ler com fluência, interpretar e produzir textos, é necessário primeiro que ele saiba ler e escrever com eficiência, ou seja, ele precisa primeiramente se apropriar do código linguístico.

Como exposto anteriormente, essas mesmas concepções que nortearam o processo de alfabetização passaram a nortear todo o trabalho com a linguagem escrita até o final das séries iniciais. Assim, a concepção de ensino pautada no espontaneísmo perpassa a organização da aprendizagem do ensino dos conteúdos de gramática, ortografia, produção de texto e os demais conteúdos necessários ao domínio da linguagem escrita. Desse modo, é comum que os alunos cheguem ao final do Ensino Fundamental sem saber comunicar ideias por escrito, isto é, por meio de uma boa produção textual, já que eles não dominam os conteúdos próprios da escrita do texto.

Destarte, a dificuldade com a linguagem escrita não se restringe à codificação, envolve também a decodificação, é o que evidenciam os resultados da Prova Brasil que tem como foco as habilidades de leitura. Esse fato pode ser decorrente das atividades de ensino da linguagem desenvolvidas na escola, já que muitas vezes os professores ensinam a usá-la na leitura e na escrita, mas não ensinam a refletir sobre ela, ou seja, a analisá-la. Por exemplo, enquanto as práticas escolares estão voltadas quase exclusivamente para escrita e leitura de narrativas, a Prova Brasil não avalia apenas o uso da narrativa, mas exige que o aluno saiba identificar os elementos de uma narrativa, enfim, que saia do texto e o analise pelo gênero, e não apenas pelo conteúdo; que busque os indícios de generalização, ou seja, o que é comum a toda narrativa. O mesmo ocorre com conteúdos como conjugação de verbos, advérbios, pontuação, pronomes, dentre outros.

Desse modo, fica visível que as atividades presentes nas avaliações governamentais exigem um nível de abstração superior ao trabalhado pela escola, e que as formas de organização do ensino vigente não são suficientes para desenvolver nos alunos habilidades como reflexão, compreensão, interpretação, as quais são desenvolvidas mediante ações mentais mais complexas.

Como já afirmado, no espaço escolar é comum encontrar, entre os profissionais, concepções espontaneístas para o processo de aprendizagem, como a de que a alfabetização e a habilidade de produzir texto se efetivem pelo contato com materiais escritos mediante a leitura; essa concepção, porém, não se justifica quando se busca suporte na Teoria Histórico-Cultural. Na acepção de

Vigotski (2007, p. 20), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”.

A citação de Vigotski pode ser utilizada para explicar os elementos que compõem o processo de ensino. Entende-se como “objeto” o conhecimento ou os conteúdos que o aluno precisa se apropriar; como “caminho”, o percurso de aprendizagem que o aluno precisa passar para se apropriar; e como “pessoa”, o professor, responsável por organizar e dirigir o conhecimento no processo de aprendizagem. Vigotski utiliza a expressão “passa através” para assinalar que não é o contato com objetos ou materiais que garante ao indivíduo a apropriação dos conhecimentos, mas sim a correta organização do ensino por outra pessoa mais experiente – nesse caso, o professor.

Não obstante, como organizar “o caminho” da criança até a linguagem escrita? Como priorizar conteúdos sem cair em um ensino centrado na transmissão-recepção? Como promover o trabalho cognitivo e ativo dos alunos sem cair no espontaneísmo? Enfim, como viabilizar a apropriação dos conteúdos da língua escrita?

### **3. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Autores da Teoria Histórico Cultural, como Vigotski, Leontiev e Luria, desenvolveram pesquisas referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e seus estudos oferecem subsídios teóricos que auxiliam na compreensão e organização do ensino com vistas ao desenvolvimento humano. Segundo Libâneo e Freitas (2006), dentre esses teóricos Vigotski foi quem mais influenciou o ensino no Brasil, sendo mais raros os estudos das obras de Leontiev e Luria. No Brasil, a teoria vigotskiana despontou a partir da metade da década de 1970 e se intensificou depois de 1980.

Os estudos de Vigotski e seus seguidores trouxeram várias contribuições para a compreensão da constituição do indivíduo como ser que se desenvolve culturalmente por meio das interações sociais e das apropriações culturais. Na visão deste autor, a apropriação dos elementos culturais proporciona ao sujeito a modificação de seus processos mentais. Desse modo, a educação sistemática (escolar), ao ter como objeto parte dos elementos culturais produzidos pela humanidade, constitui-se em um dos principais meios de desenvolvimento do psiquismo.

Os estudos de Leontiev (1998; 2004) sobre a teoria da atividade possibilitam compreender o movimento ativo do sujeito no processo de apropriação da cultura. Para ele, é por meio da ação consciente sobre o mundo que o sujeito se apropria dos conhecimentos.

Luria (1991; 1998), mediante seus estudos, permite compreender o processo de apropriação da escrita. Compreendendo a escrita como um sistema simbólico, o estudioso russo destaca que o processo de simbolização antecede a aprendizagem da linguagem escrita. Nesse percurso, a criança parte de simbolismos mais simples para chegar aos mais complexos, processo do qual tomam parte os gestos e signos visuais, o brinquedo, o desenho, e finalmente, a linguagem escrita alfabética.

No próximo subitem, será discutida a aprendizagem dos conceitos espontâneos e científicos em uma perspectiva Histórico-Cultural. Essa discussão

possibilita o entendimento da natureza dos conteúdos escolares bem como do objeto próprio desta pesquisa: a linguagem escrita.

### **3.1. Aprendizagem de conceitos espontâneos e científicos: especificidade dos conteúdos escolares**

De acordo com a teoria de Vigotski (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interiorização dos elementos fornecidos pela cultura nas interações sociais. Esse processo não ocorre de forma direta, mas se constitui em uma relação mediada por elementos externos e internos ao indivíduo. A apropriação dos elementos culturais possibilita ao sujeito modificar suas relações com os fatos e fenômenos do mundo circundante.

Dentre esses elementos culturais, Vigotski (2001) atribui papel de destaque aos conceitos. Ao distinguir o processo de apropriação de conceitos espontâneos e científicos, o autor evidencia a diferença entre a aprendizagem que ocorre no cotidiano e a aprendizagem de conteúdos escolares. Considerando que a linguagem escrita comporta conceitos, técnicas e convenções não facilmente apreendidas pelos sujeitos que com ela interagem, é possível inferir da discussão do autor elementos importantes para se pensar a aprendizagem da linguagem escrita.

Os fenômenos e objetos existentes no mundo são representados por um termo expresso, geralmente, por símbolos e palavras. Esse termo tem um significado relativamente estável e por isso permite a comunicação entre as pessoas. Os termos e seus significados são denominados conceitos. Mediante essa forma de representação da realidade os homens organizam subjetivamente o mundo objetivo.

Vigotski (2001) distingue dois tipos de conceito: o espontâneo ou cotidiano e o científico. Os conceitos espontâneos resultam da aprendizagem dos elementos adquiridos nas relações cotidianas com a interação entre as pessoas; já os conceitos científicos decorrem da produção dos conhecimentos das diferentes áreas do saber, e para sua aprendizagem são necessárias ações intencionais, dirigidas e organizadas.

Os conceitos científicos e espontâneos são diferentes em vários aspectos, desde as relações de cada um com os objetos e fenômenos até as operações mentais envolvidas em sua apropriação: “[...] ambos os conceitos se comportam de maneira diferente em tarefas idênticas que requerem operações lógicas” (VYGOTSKI, 2001, p. 262).

Com relação ao curso de desenvolvimento dos conceitos, enquanto os espontâneos são ascendentes, os científicos são descendentes. As operações intelectuais realizadas na apropriação dos espontâneos partem do processo indutivo, e por isso caminham dos objetos para os conceitos, enquanto os científicos partem do método dedutivo, apreendendo primeiro o conceito e depois a relação com os objetos. O nível de elaboração mental exigido pelos conceitos científicos se diferencia daquele exigido pelos espontâneos, pois estes vinculam as experiências cotidianas, já os científicos envolvem operações mais abstratas que mobilizam as funções do pensamento e ao mesmo tempo impulsionam o desenvolvimento psíquico.

A apropriação dos conceitos espontâneos pode ocorrer de forma ocasional, pois sua apropriação não exige necessariamente a consciência das relações de aprendizagem; assim sendo, esse processo parte do inconsciente para o consciente; já na apropriação dos conceitos científicos é necessária a atividade consciente, pois regularmente eles são aprendidos em uma situação distante daquela de uso real. Ademais, devido a sua maior complexidade, dificilmente seu significado pode ser inferido das situações em que estão presentes.

Na segunda sessão deste trabalho, destacou-se que as avaliações governamentais responsáveis por verificar o desempenho dos alunos com alguns conteúdos evidenciam que o rendimento dos alunos é inferior ao esperado para a fase escolar em que se encontram. Neste sentido, se há uma relação entre a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento do pensamento pode-se concluir que o baixo desempenho escolar tem um impacto negativo não apenas no histórico escolar do estudante, mas também na sua condição de interagir com o mundo em vários momentos e espaços ao longo de sua vida. Por conseguinte, a apropriação de conceitos extrapola os limites escolares e se constitui em tema relevante para a compreensão das diferentes possibilidades de desenvolvimento

humano na sociedade atual, marcada, de um lado, pelo alto nível de conhecimento produzido, e por outro, por precárias vias de acesso a esse saber.

A teoria de Vigotski salienta a necessidade de organizar a prática educativa de forma que impulse o aluno rumo à apropriação dos conhecimentos científicos, visto ser a apropriação deles que diferencia a formação dos processos mentais, possibilitando o desenvolvimento de operações intelectuais como abstração e generalização. A esse respeito Facci assim se manifesta:

Sem dúvida alguma a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. Na relação dialética entre conceito científico, percebe-se o desenvolvimento das FPS (FACCI, 2004, p. 235).

Os conceitos científicos possibilitam o desenvolvimento de funções que não poderiam aparecer somente pelos conceitos espontâneos; porém nesse processo os conceitos científicos dependem dos espontâneos, porque se formam na base de pensamento formado por estes. Para que os conceitos científicos sejam apropriados é necessária uma elaboração ativa pelo sujeito para que esses conteúdos funcionem como mediadores dos processos de desenvolvimento, desencadeando funções como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação. Na visão de Vigotski,

[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento (2001, p. 260).

Os conceitos espontâneos envolvem generalizações relacionadas a experiências sensoriais bastante próximas do objeto concreto, envolvendo funções como a visualização, a comparação e a observação do objeto de aprendizagem; já os conceitos científicos estão mais distantes do objeto concreto, envolvendo, para a sua apreensão, a imaginação, a atenção arbitrária e a relação com outros conceitos. Por isso a aprendizagem dos conceitos científicos exige o desenvolvimento de atividades abstratas que, ao mesmo tempo em que

proporcionam a assimilação dos conceitos científicos, impulsionam também o desenvolvimento das funções envolvidas na apropriação dos conhecimentos.

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 (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Essa aprendizagem implica um ensino escolar organizado e sistemático, bem como formas de comunicação diferentes daquelas decorrentes das relações cotidianas. Nesse contexto de apropriação dos conceitos científicos, a palavra se apresenta como elemento que extrapola a função de comunicação, pois é, antes de tudo, portadora de conceitos. Assim, a palavra contém conceitos que permitem generalizações, e por isso, quando internalizada, funciona como um signo mediador capaz de modificar o comportamento do indivíduo. Nesse âmbito, os conceitos representam os significantes e as palavras são os signos que representam esse significado.

Vigotski (2001) critica o ensino que concebe a apropriação dos conceitos de forma pronta e acabada, isto é, como a assimilação de uma nova palavra em que a expectativa é apenas a sua repetição por parte do aluno. O autor enfatiza, por meio de seus estudos, que qualquer nível de formação de um conceito envolve sempre atos de generalização; por isso a tarefa de assimilação dos conceitos não pode ser compreendida apenas como a assimilação de palavras ou definições, pois essa prática se constitui em uma aprendizagem vazia, que proporciona a aquisição de esquemas verbais mortos e sem significado.

O ensino que salienta a apropriação da palavra e de definições de conceitos pré-estabelecidas em detrimento de uma forma de apropriação ativa dos conceitos utiliza-se de processos como a memorização, a exposição de conceitos prontos e acabados por meio de definições pré-estabelecidas, atividades que requerem treino e aplicação do conteúdo envolvido na situação de ensino e aprendizagem. Para ilustrar, é possível explicitar uma situação de aprendizagem que envolve o conceito de fração em que a professora utiliza pedaços de pizza para explicar o conceito de números fracionários. Nesse caso, a

professora passa o conceito para que os alunos o registrem no caderno, exemplifica com os pedaços de pizza situações que envolvem esse conceito, e passa exercícios para que os alunos treinem o conceito apreendido; porém nessas atividades de treino, quando é proposto que o aluno realize sozinho atividades que envolvam os mesmos conteúdos em um contexto diferente – por exemplo, calcular a fração de um período de tempo – o aluno se vê impossibilitado de fazê-lo, porque o conceito de fração, tal como lhe foi ensinado, não foi apropriado por ele, e em consequência, ele não consegue generalizar o conceito. Isto prova que essa prática educativa não possibilitou ao sujeito pensar e resolver outras situações com o conceito que foi trabalhado nem garantiu a aprendizagem, já que não proporcionou a modificação da ação e do pensamento do estudante diante de situações semelhantes.

A abordagem de um conceito em uma situação de ensino e aprendizagem como a explicitada não possibilita a abstração nem se constitui em elemento do pensamento. Isso se explica porque a atividade mental exigida do aluno no momento de sua elaboração é mínima, e por isso não possibilita também a aplicação em outras situações, ou seja, a generalização. Como postula Vigotski, em casos assim “[...] a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado” (VIGOTSKI, 2001, p. 247). Assim a criança, quando aprende somente as palavras, não se apropria de fato do conceito, haja vista que se encontra impossibilitada de generalizá-lo para outras situações.

Movimento inverso ocorre quando um conceito é apropriado mediante atividades que mobilizem o seu pensamento:

Assim surgido em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos dos pensamentos dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Desse modo, a aprendizagem dos conceitos requer mais que meras situações que envolvam apenas a memória. Conceitos apoiados na memória

apresentam uma estrutura que, por ser pouco exigente, impossibilita a generalização para outras situações, ficando o aluno preso às situações particulares, como que “escravo do particular”. A verdadeira apropriação de conceitos requer o desenvolvimento de funções psíquicas que vão além da memória.

[...] esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (VIGOTSKI, 2001, p. 246).

A aprendizagem de conceitos pelos alunos se constitui em um processo de apropriação ativa, e por isso mobiliza e desenvolve funções mentais que de sociais tornam-se internas ao indivíduo. Neste sentido, a organização do processo de ensino dos conceitos precisa priorizar atividades em que a apropriação dos conteúdos envolva funções que vão além do simples uso da memória. Nesse processo de internalização dos conteúdos a mediação do professor é relevante para conduzir a organização do ensino por meio de atividades em que a aprendizagem trilha o caminho das elaborações coletivas às individuais.

### **3.2. Processo de internalização: a relevância da mediação**

Segundo Vigotski (2007), a apropriação dos elementos culturais parte das relações sociais para as individuais, ou seja, a aprendizagem de um conceito ocorre primeiramente na relação entre as pessoas ou interpsicológica e depois se transforma em conhecimento individual, constituindo uma relação intrapsicológica:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológico) e depois, no interior da criança (intrapsicológico) (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Dessa forma, o que Vigotski denomina internalização é o processo de reconstrução interna de uma operação externa. O processo de internalização da cultura se constitui em uma atividade individual, guiada e regulada pela consciência.

Este autor aponta também algumas características do processo de internalização e algumas condições para que esse processo se efetive. A apropriação de signos se apresenta como fator de grande relevância no processo de internalização, pois estes passam a ser mediadores entre o sujeito e suas ações “[...] Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 57). Desse modo, os tipos de interação entre os sujeitos e destes com os fenômenos determinam a qualidade da internalização dos elementos culturais.

A internalização não ocorre de forma direta, como um processo de simples transferência da esfera social para a pessoal, mas envolve operações conscientes e funções abstratas. Em algumas situações, o processo de desenvolvimento ocorre gradualmente ou dura para sempre, como um processo de desenvolvimento prolongado: “[...] A transformação de um processo interpessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Nesse processo de apropriação ativa pelos alunos o professor ocupa a função de sistematizar os conhecimentos para que propicie o desenvolvimento dos alunos. O ensino devidamente organizado possibilita as transformações das funções potenciais do aluno em funções reais. Vigotski contribui para o entendimento sobre como a mediação pedagógica pode auxiliar nesse processo.

No contexto escolar, o conceito de mediação pedagógica pode ser compreendido como uma ação fundamental para organizar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de que as intervenções pedagógicas propiciem a internalização dos conhecimentos escolares.

Pode-se dizer que a função da escola é contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas desenvolvem na coletividade, na relação com os outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os

alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando na zona de desenvolvimento próximo (FACCI, 2004, p. 226).

Desse modo, fica claro que a aprendizagem oportuniza maior possibilidade de desenvolvimento. Entretanto, nem todas as formas de aprendizagem garantem desenvolvimento, mas apenas a que oferece ao aluno a apropriação de instrumentos e signos que favoreçam a potencialização do pensamento. Por isso, é necessário que o professor tenha claro quais os elementos necessários para organizar um processo de ensino capaz de promover o desenvolvimento dos alunos:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento mental e põe em movimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

A concepção de desenvolvimento que o professor tem é o fio condutor para a organização da prática pedagógica. Assim, a escolha do material didático, da metodologia e da avaliação está ligada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento de quem organiza o processo de ensino.

Nos estudos de Vigotski, pensar um ensino capaz de promover o desenvolvimento é organizar a apropriação dos conhecimentos partindo daquilo que a criança já domina e atuar nos conhecimentos que ainda não são do seu domínio. Para compreender o processo de aprendizagem, Vigotski estabeleceu como parâmetro duas zonas de desenvolvimento, denominadas zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.<sup>3</sup>

Essas duas zonas de desenvolvimento permitem revelar o estado de desenvolvimento psíquico da criança e servem para orientar a relação entre o desenvolvimento e a organização do processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>2</sup> As zonas ou níveis de desenvolvimento do pensamento estudadas por Vygotsky recebem diferentes denominações, como: atual e imediato; real e proximal decorrentes das traduções dos textos soviéticos. Por isso, será utilizado nesta pesquisa o termo real e proximal como forma de uniformização dos termos que designam as zonas de desenvolvimento durante a pesquisa.

A zona de desenvolvimento real se constitui nas funções dominadas pela criança que já estão amadurecidas. Compreende as tarefas que ela já sabe realizar sem a intervenção do adulto: “[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Esse nível permite identificar o desenvolvimento “retrospectivamente”, ou seja, torna evidentes as habilidades já adquiridas pela criança.

O nível de desenvolvimento que Vigotski definiu como zona de desenvolvimento proximal revela o potencial da criança e designa as suas capacidades que estão em maturação. Esse nível caracteriza-se pelas funções que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, mas consegue fazê-la com a ajuda dos adultos. Entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha (zona de desenvolvimento real) e aquilo que ela consegue com ajuda (zona de desenvolvimento proximal) é que se localiza a possibilidade de desenvolvimento da criança:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal é o nível que deve ser mudado para que o aluno atinja o nível real; ou seja, o ensino devidamente organizado deve atuar na zona de desenvolvimento proximal para que as tarefas que a criança realiza com ajuda e colaboração de adultos mais tarde sejam realizadas de forma independente, passando a compor a zona de desenvolvimento real:

[...] A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, proporcionando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

A compreensão de zona de desenvolvimento proximal fornece elementos para planejar as situações de ensino. Ela permite esboçar as operações que estão em processo de aprendizagem e caracteriza o desenvolvimento

“prospectivamente”, ou seja, revela aquilo que o aluno ainda só é capaz de fazer com ajuda das pessoas mais experientes, mas futuramente será capaz de realizar sozinho:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionários (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Vigotski enfatiza a necessidade da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento, pois é a atuação do adulto nas funções em processo de desenvolvimento que consolida esse processo. Levando essa situação para a escola, entende-se que o professor é o adulto responsável por atuar nas funções que estão em processo de desenvolvimento, isto é, na zona de desenvolvimento proximal. Tem-se então que:

[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer amanhã sozinha (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Desse modo, aquilo que as crianças não dominam de forma independente, mas só por meio da ajuda, direção e assistência do professor, elas desenvolverão de forma independente no futuro. Neste sentido, o professor tem a função de organizar o processo de ensino e atuar na zona de desenvolvimento proximal do desenvolvimento do aluno para que “amanhã” esse nível se torne real, ou seja, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje se torne o nível real da criança no futuro.

[...] a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando amadurecer e a se desenvolver (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Assim, a mediação do professor se apresenta como condição indispensável para direcionar a internalização dos conhecimentos. Nesse contexto, a mediação precisa ser a ponte entre os conhecimentos científicos e o aluno, e para tal o professor precisa relacionar os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, isto é, buscar nos conhecimentos teóricos o embasamento da prática, bem como partir da prática para aprofundar os conhecimentos teóricos. Nas palavras de Facci (2004, p. 242),

Os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos; cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando o desenvolvimento intelectual e afetivo.

Para organizar as atividades de ensino de modo a promover a aprendizagem e atender às necessidades da criança o professor precisa conhecer como ocorre o seu desenvolvimento. Devido a isso, o próximo item desta investigação contempla as contribuições da Teoria da Atividade sistematizada por Leontiev, visto que ela fornece elementos para conhecer a atividade principal, isto é, a atividade que impulsiona o desenvolvimento do sujeito em cada fase da vida.

A compreensão da estrutura da atividade principal em cada fase do desenvolvimento psíquico fornece elementos para que o professor saiba como organizar o ensino de acordo com a atividade que exerce maior influência no desenvolvimento dos alunos. Muito mais que isso, envolve o aluno em situações de ensino que realmente promovem o seu desenvolvimento.

Na atividade de organização do ensino o papel do professor se apresenta como ponto norteador para a seleção, planejamento e organização dos elementos que fazem parte do processo ensino e aprendizagem.

No próximo subitem, serão discutidos alguns aspectos que caracterizam o papel do professor como elemento fundamental para a organização do processo de ensino tendo vista a aprendizagem dos alunos.

### 3.3. O papel do professor

Na abordagem histórico-cultural, o professor desempenha o papel de mediador do processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, é aquele que seleciona, planeja e organiza o ensino tendo em vista o processo formativo dos estudantes.

Para Libâneo (2002, p. 6),

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida.

Ainda em concordância com Libâneo (2002), ao professor compete selecionar e organizar os elementos necessários ao processo de ensino de modo que sejam estabelecidas condições para que ocorra a aprendizagem. A organização do ensino precisa partir do pressuposto de que o aluno ocupa papel ativo no processo de aprendizagem; sendo assim, os alunos precisam elaborar o conhecimento de modo que seja possível utilizá-lo em situações necessárias em sala de aula ou fora dela. Para tanto, o ensino precisa assegurar a mobilização das funções psíquicas.

Nesse contexto, o trabalho docente pode ser comparado a uma bússola, visto que é capaz de nortear o processo de ensino e aprendizagem. A relação dos alunos com os objetos de conhecimento precisa ser estabelecida mediante as ações do professores, por meio de sua mediação. Ainda citando Libâneo (2002, p. 10).

A aprendizagem é a referência básica do ensino, de modo que o ensino atua como mediação na efetivação da relação ativa do aluno com os objetos de conhecimento. Aqui está o cerne da posição que defendo: o ensino configura-se como o provimento das condições e modos de assegurar o processo de

conhecimento pelo aluno, sob a condução pedagógica do professor. Por outras palavras, o ensino é um processo pelo qual o aluno pode desenvolver suas forças e capacidades mentais para construir, reconstruir, elaborar, reelaborar conhecimentos e modos de ação.

O trabalho educativo precisa proporcionar aos alunos a apropriação dos elementos culturais criados pela humanidade. Segundo Duarte (1998), o trabalho educativo cumpre sua função quando é capaz de promover a apropriação dos bens culturais em cada indivíduo singular, em cada aluno envolvido no processo de ensino. Para o autor,

O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização (DUARTE, 1998, p. 2).

Nesta pesquisa, a identificação da zona de desenvolvimento proximal foi o fio condutor para a organização do planejamento, pois assim determinaram-se em quais atividades os alunos necessitavam da mediação do professor. Hedegaard (2002) propõe que ao professor cabe selecionar, organizar o ensino por meio de ações que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem da criança e que também obedeçam às necessidades do contexto cultural e social. Além desses elementos que guiam a organização do ensino, existe também o conhecimento do professor sobre o conteúdo a ser abordado, sendo de fundamental importância o domínio do conteúdo a ser ensinado pelo professor.

O papel do professor é dirigir a ação dentro da escola de uma maneira apropriada ao nível atual de desenvolvimento da criança, ao contexto cultural e social, e as teorias do professor sobre o que é assunto central (HEDEGAARD, 2002, p. 204).

A prática pedagógica, antes de se constituir materialmente, existe na forma de planejamento, pois referenciando Marx, antes de um objeto existir materialmente ele existe primeiro no mundo das ideias. No planejamento da aula do professor estão contidas as ideias que se materializam na forma de prática

pedagógica. Neste sentido, a concepção de ensino que embasa o planejamento do professor também perpassa a sua prática pedagógica.

A concepção de ensino e aprendizagem do professor relaciona-se diretamente à organização dos elementos que compõem a organização do ensino, isto é, à escolha e à forma de utilização do material didático, às maneiras de intervenção no processo de aprendizagem. De acordo com Sforni (2004), no ensino escolar já está implícita a ideia de desenvolvimento, porém é preciso considerar a qualidade de desenvolvimento que ele proporciona. Nas palavras da autora:

Considero que, de modo geral, todo ensino escolar desenvolve, de alguma forma, as capacidades intelectuais das crianças. A qualidade dessas capacidades é que pode ser questionada. Portanto, na análise de qualquer sistema de ensino (análise, conteúdo, avaliação, interações propiciadas...) deve-se perguntar se tal sistema assegura a apropriação, pelas crianças, de determinadas capacidades necessárias a realização de ações e operações já possibilitadas pelo nível de desenvolvimento científico alcançado, representado nos signos disponíveis na cultura (SFORNI, 2004, p. 45).

A organização do ensino precisa dispor os seus elementos, isto é, os conteúdos, a intervenção do professor e a avaliação de modo que o objetivo primeiro seja o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos rumo às apropriações dos conteúdos elaborados historicamente pela humanidade.

### **3.4. Papel da atividade do estudante na apropriação do conhecimento**

As apropriações culturais que o indivíduo realiza ao longo de seu desenvolvimento são o que o constitui como ser humano. No entanto, essas apropriações não ocorrem de forma passiva, ou como um simples ato de transferência dos elementos sociais para o plano individual:

Para que a natureza do mundo circundante, este aspecto humano dos objetos, surja ao indivíduo, ele tem que exercer uma atividade efetiva em relação a eles, uma atividade adequada (se bem que

não idêntica evidentemente) à que eles cristalizaram para si (LEONTIEV, 2004, p. 254).

Para apropriar-se dos conteúdos, o indivíduo tem que exercer uma atividade adequada em conjunto com os modelos de ação dos adultos mais experientes, ou seja, no processo filogenético para a criação dos objetos houve a necessidade de uma elaboração ativa por parte dos homens; no processo de aprendizagem individual (ontogenético) não é diferente, a aprendizagem do sujeito precisa ser movida pela mesma necessidade que levou à criação de tal conteúdo no plano de desenvolvimento dos homens historicamente. Desse modo, se a escrita foi criada no plano filogenético motivada pela necessidade de comunicação, tal necessidade precisa permear também a apropriação da escrita no plano ontogenético.

Leontiev expõe que o processo de aprendizagem dos conteúdos precisa ser efetuado pelo sujeito por meio de uma atividade pela qual este realize o caminho de criação que o conhecimento conserva:

Para se apropriar de um objeto ou de um fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente a que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Assim, dizemos que uma criança se apropria de um instrumento ou fenômeno considerado. Assim, dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 2004, p. 341).

O processo de desenvolvimento da criança inicia-se quando ela se insere no mundo. Na relação com as outras pessoas surgem na criança necessidades de se apropriar dos elementos culturais criados ao longo dos tempos. Desde que inserida nas relações sociais a criança tem suas apropriações mediadas e conduzidas pelas pessoas mais experientes. Desse modo, as mediações realizadas pelas pessoas mais experientes se constituem como condição elementar para a apropriação da cultura:

[...] as relações do indivíduo com o mundo dos objetos humanos sejam mediatizadas pelas relações com os homens, que sejam inseridas num processo da comunicação, esta condição é sempre realizada, pois a idéia do indivíduo, da criança a sós com o mundo

objetivo, é uma abstração totalmente artificial (LEONTIEV, 2004, p. 254).

O processo de internalização da cultura precisa ser consciente e ativo por parte do indivíduo. Esse processo ativo é chamado por Leontiev de atividade, e é por meio dessa atividade que ocorre a internalização dos elementos da cultura enquanto um ato de pensamento:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998, p. 122).

A apropriação ativa dos elementos culturais pelo sujeito ocorre por meio de uma atividade principal. Em cada etapa do desenvolvimento existe uma atividade principal diferenciada, que consiste em diferentes relações entre o sujeito e a apropriação dos elementos culturais. Desse modo, a atividade dominante que orienta as apropriações da criança de três anos distingue-se de uma criança de sete anos.

Na concepção de Leontiev (2004), uma atividade dominante apresenta três características fundamentais, descritas a seguir:

1. Diferencia-se dos outros tipos de atividade. Ela é dominante porque impulsiona o desenvolvimento. Por exemplo, no período em que a criança ingressa na escola, a sua atividade principal passa a ser a atividade de estudo, ou seja, todo o seu desenvolvimento está relacionado ao desempenho das atividades escolares;
2. É aquela que forma ou desenvolve os processos psíquicos de modo direto ou indireto. Na atividade de estudo, por exemplo, formam-se os processos psíquicos mais elaborados;
3. É responsável pelas principais mudanças psicológicas da personalidade correspondente a cada etapa do desenvolvimento. A entrada da criança na escola reorganiza todo o seu comportamento; suas necessidades se modificam e passam a ser orientadas pela atividade de estudo.

Leontiev (2004) argumenta que a mudança da atividade dominante está vinculada à mudança do lugar que a criança ocupa nas relações sociais mais próximas. A mudança da motivação para a nova atividade desempenha papel preponderante em seu ingresso na nova atividade. A atividade dominante que ela realiza até o momento da mudança para uma nova atividade começa a desaparecer; ocupa lugar secundário e cede espaço para uma nova atividade dominante. A nova atividade abre as portas para um novo estágio de desenvolvimento, que compreende mudanças no sistema coletivo que compõe a atividade, isto é, os motivos, as ações e as operações.

No período pré-escolar, as relações que impulsionam a aprendizagem da criança são determinadas pela atividade lúdica. Por meio das brincadeiras e do jogo de papéis a criança se apropria do mundo dos adultos. Em certo período do desenvolvimento, a atividade lúdica perde seu domínio no processo de apropriação da realidade objetiva realizado pela criança. Esse fato é desencadeado pela entrada da criança na escola e constitui fator decisivo para que a atividade dominante de seu desenvolvimento passe a ser a atividade de estudo. Neste sentido, como os experimentos desta pesquisa envolve a investigação das apropriações da criança em etapa de atividade escolar, são as relações embutidas na atividade de estudo que devem ser analisadas.

Embora as apropriações do sujeito sejam iniciadas nas relações sociais, é na atividade individual que de fato ocorre a apropriação do conhecimento. No plano individual, o sujeito ressignifica e reelabora os elementos culturais, tornando-os parte do próprio pensamento, e nesse contexto o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo se constitui em um processo ativo:

[...] este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se produza pela sua forma os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Leontiev centrou seus estudos na relação entre as atividades concretas, externas ao indivíduo, e os processos mentais internos. Desse modo, pautado

nos estudos de autores como Vygotsky e Elkonin, Leontiev elaborou o conceito de “atividade dominante”. Suas formulações se ocuparam principalmente no estudo dos níveis de tomada de consciência e do estabelecimento de significado na elaboração individual.

Segundo essa teoria, o desenvolvimento das funções psíquicas e o desenvolvimento da atividade se constituem em uma relação recíproca. Diz Leontiev:

Existe igualmente uma relação recíproca entre o desenvolvimento das funções e o desenvolvimento da atividade: o desenvolvimento das funções permite por sua vez à atividade correspondente realiza-se mais perfeitamente (LEONTIEV, 2004, p. 328).

Nesse processo de apropriação, a atividade envolve relação ativa e consciente do sujeito, e se efetiva por meio de ações e operações produzidas por determinadas necessidades e motivos.

A necessidade é a condição que orienta e conduz as apropriações do sujeito. A satisfação da necessidade se constitui no motivo que impulsiona as ações do sujeito. “Para que surja uma ação, é necessário que o seu objeto (o seu fim imediato) seja conscientizado na sua relação o motivo de aprendizagem em que esta ação se insere” (LEONTIEV, 2004, p. 320).

A execução de uma ação pelo sujeito precisa ser consciente para que ocorra aprendizagem, e para que seja consciente é preciso que ela tenha significado para o sujeito que a desempenha, isto é, ela precisa corresponder aos seus motivos de aprendizagem. Nesse âmbito, para entender uma ação é necessário compreender o motivo que conduz a atividade, pois ele é a força que direciona e orienta a sua realização.

Para compreender a relação entre motivo e ação, Leontiev (2004) apresenta um exemplo que possibilita entender a diferença do significado de uma atividade realizada por dois sujeitos. O autor explica que o significado da aprendizagem de uma data histórica ou de uma guerra civil possui significados diferentes para um indivíduo que apenas a estuda como um conteúdo escolar e para um que vá para os campos de batalha apostando sua vida por aquilo que a data representa.

A atividade é um sistema coletivo que na prática se efetiva por meio das ações e das operações que são dirigidas pelos objetivos a serem alcançados. As ações podem ser efetuadas de diversas maneiras, denominadas operações. A operação é o conteúdo indispensável de toda ação, porém ela não se identifica com a ação, ela consiste na tecnificação da ação, e de forma geral ela tende a ocorrer automaticamente.

A operação, antes de se constituir como um meio automático para executar uma tarefa, é sempre uma ação consciente, pois tem um fim em si mesma. Pode-se postular que a operação é uma ação que foi aprendida. Para explicar como uma ação se torna uma operação Leontiev utiliza o exemplo do processo de aprendizagem de um atirador. Quando o atirador está em fase de aprendizagem, tarefas como posicionar a espingarda e posicionar o seu corpo se apresentam como ações que possuem um fim em si mesmas, pois a intenção do atirador é concluir cada ação precisamente. Assim, para obter precisão no tiro, primeiro ele deve posicionar corretamente a arma; se ao desempenhar essa ação sua aprendizagem foi suficiente para cumprir o objetivo de atirar, em outra situação em que essa ação for utilizada ela se torna uma operação. Uma vez que a ação tenha se automatizado torna-se uma operação e dá lugar na consciência para outras ações que precisam ser aprendidas.

As operações, quando automatizadas, ocupam lugar diferente na consciência, porque dispensam a atenção e a percepção exclusiva e liberam a consciência para outras ações. No entanto, em qualquer tarefa em que o indivíduo necessite retomar a operação automatizada enquanto uma ação, essa tarefa volta imediatamente à consciência e ele pode realizá-la novamente de forma consciente.

As ações que compõem a atividade relacionam-se com os objetivos que as suscitam; já as operações relacionam-se às condições em que as ações são desempenhadas. Por exemplo, para transmitir uma informação para uma pessoa, pode-se fazê-lo de várias formas, como telefonar, falar pessoalmente, mandar um *e-mail*. O motivo que conduz essa atividade é fazer a informação chegar até a outra pessoa. Esse motivo conduz a ação da atividade, que é transmitir a informação, porém as formas de resolver como telefonar, falar pessoalmente,

mandar um *e-mail* corresponde às operações desempenhadas para atingir o motivo.

Na etapa escolar, aparecem novos motivos e necessidades que impulsionam as ações do sujeito. A entrada da criança na escola modifica as suas relações com os objetos e com as pessoas a sua volta. Essa etapa confere aos adultos um novo olhar em relação à criança, assim como as obrigações, os deveres e as tarefas sistemáticas exigem da criança um novo tipo de comportamento diante das tarefas propostas. Assim, o principal motivo e necessidade da etapa escolar para os alunos é a aprendizagem dos novos conteúdos e para o professor é a organização desse ensino para que a aprendizagem ocorra.

Desse modo, a atividade só existe quando há um motivo estabelecido. Conforme Leontiev (2004), um processo só pode ser considerado uma atividade quando as relações do homem com o mundo correspondem à satisfação de uma necessidade. Assim sendo, as atividades de aprendizagem organizadas na prática escolar devem promover motivos nos alunos, e devem ser desafiadoras para desencadear a aprendizagem. Atividades que envolvem só a memorização envolvem apenas a parte de operações de uma atividade; por outro lado, atividades que não têm significado para a criança e por isso não têm motivos explícitos correspondem somente à realização de ações que não envolvem a consciência, visto que os motivos implicados não são capazes de despertar uma ação consciente na busca da realização de certa tarefa.

É importante lembrar que os motivos de uma atividade são internos e fazem parte da atividade dominante da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra. Na fase escolar, a atividade dominante da criança é a atividade de estudo, por isso é de suma importância que a organização do processo de ensino e aprendizagem contemple atividades em que os motivos da tarefa a ser desempenhada pela criança sejam conscientes. Para tanto, os motivos que suscitam a ação precisam ser explícitos, porque só desse modo é que surgem as ações conscientes necessárias à execução das tarefas escolares.

As situações em que a criança precisa desempenhar uma tarefa e seus motivos internos não são suficientes para desencadear ações conscientes, não se constituem em um processo ativo de aprendizagem e por isso não podem ser

consideradas atividades. Por exemplo, a criança que faz a tarefa somente para se livrar de um castigo, ou simplesmente para obter uma boa nota e agradar o professor, não tem suas ações desencadeadas pelo motivo que leva à aprendizagem do conteúdo envolvido. Nesse caso, os seus motivos conscientes são: livrar-se do castigo, poder brincar, agradar o professor. Esses motivos não correspondem à necessidade que seria própria da atividade e, por conseguinte, não são capazes de suscitar ações conscientes, enquanto parte de uma atividade dominante, que proporcione o desenvolvimento psíquico.

[...] muitos professores não sabem como ajudar o aluno a, através de uma atividade, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento. Em outras palavras, as atividades que organiza para os alunos não os levam a uma atividade mental, não levam os alunos a adquirirem métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos que vão assimilando (LIBÂNIO, 2002, p. 4).

Destarte, os objetos não trazem inscritos em si a forma de lidar com eles; é por meio da atividade social, ou seja, é no contato com as pessoas mais experientes que a criança se apropria do conhecimento. Em se tratando da etapa de estudo, essa apropriação se efetiva por meio da atividade devidamente organizada pelo adulto – nesse caso, o professor.

Em se tratando da organização do ensino escolar, é imprescindível elaborar situações de ensino que exerçam maior influência sobre a criança e que seu desenvolvimento seja impulsionado pela atividade de estudo. O baixo desempenho dos alunos, principalmente nos conteúdos de língua portuguesa, indica a importância de organizar um ensino de acordo com as necessidades da criança em fase de estudo, isto é, a organização de um ensino que garanta a função social da escola no sentido de proporcionar uma educação humanizadora dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Nesse contexto, cabe questionar: quais são as atividades adequadas para a aprendizagem da linguagem escrita? Quais podem ter maior impacto no desenvolvimento dos estudantes? Antes de buscar respostas para essas questões, torna-se oportuno aprofundar os estudos sobre esse objeto de conhecimento: a linguagem escrita.

## **4. A LINGUAGEM ESCRITA: PRODUÇÃO E APROPRIAÇÃO DE UM OBJETO DE CONHECIMENTO**

Para explicar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no plano ontogenético, Vigotski partiu do pressuposto da sua criação no plano filogenético. Neste plano, de acordo com o autor, a linguagem desenvolveu-se a partir da necessidade de comunicação no grupo de trabalho. No plano ontogenético, esse desenvolvimento também teve início pela necessidade de comunicação com outros sujeitos por meio das interações sociais. Por isso, é necessário conhecer a linha de desenvolvimento da linguagem oral e escrita no plano ontogenético a fim de compreender as contribuições e possibilidades da apropriação desse sistema. Torna-se imperativo, então, entender algumas diferenças entre a apropriação desses dois sistemas e suas contribuições para o desenvolvimento das funções psíquicas.

### **4.1. O desenvolvimento da linguagem escrita na filogênese**

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem e sua organização anatômica, fisiológica e psíquica, bem como deram origem à linguagem.

O sentido do tato tornou-se mais preciso, o olho humanizado vê muito mais nas coisas do que o olho da ave mais perscrutante, o ouvido tornou-se capaz de perceber as diferenças e as semelhanças mais ligeiras entre os sons da linguagem articulada do homem. O desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos agiu em contrapartida sobre o trabalho e sobre a linguagem para lhes 'dar, a um e a outro, impulsões sempre novas para continuar a aperfeiçoar-se' (LEONTIEV, 2004, p. 77-78).

O trabalho é responsável pelo surgimento de duas produções humanas que foram determinantes tanto no processo de hominização quanto na continuidade do desenvolvimento do homem ao longo da história: a produção dos instrumentos físicos e dos instrumentos simbólicos. À medida que os homens

foram produzindo instrumentos para garantir sua sobrevivência, buscaram nessas produções um conhecimento relativo à natureza. Uma pedra lapidada deixa de ser um elemento natural e passa a ser um objeto cultural, ao qual permanecem agregados conhecimentos acerca de suas propriedades, finalidades e modos de agir. Na pedra como instrumento, objetiva-se um conhecimento humano. Assim, quando um novo membro da espécie faz uso dessa pedra lapidada já inicia sua interação com o mundo em um patamar superior, pois já se apropria tanto do objeto quanto do conhecimento nele presente.

Esses exemplos demonstram que os conhecimentos elaborados pela humanidade nas relações coletivas de trabalho são transmitidos às novas gerações e acumulam-se ao longo do tempo. De acordo com Leontiev (2004), o conhecimento desenvolvido na produção humana se cristaliza nos conhecimentos materiais, intelectuais e ideais.

Saviani (2008) sugere que para agir e transformar a natureza o homem precisa conhecer suas propriedades (ciência), ou seja, seu funcionamento, que consiste em sua valorização (ética) e sua simbolização (arte). Esses elementos são considerados produtos não materiais, ou seja, derivados da produção de ideias, hábitos, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades que se constituem em cultura, produto exclusivamente humano; e é por meio da apropriação dessa cultura produzida historicamente que o homem adquire características específicas da espécie humana, como agir, sentir, pensar e avaliar.

Ainda para Saviani (2008), a produção do saber decorre da produção não material derivada das relações de produção da vida material. Para a produção da vida material, o homem necessita representar mentalmente a realidade, planejando suas ações, interagindo no plano subjetivo mediante a cultura não material; ou seja, o homem produz também instrumentos simbólicos.

No processo de trabalho, semelhantemente aos instrumentos materiais que auxiliam na transformação da natureza, são criados também os signos, instrumentos internos capazes de ajudar na busca do controle e do desenvolvimento das capacidades psíquicas. Eles surgem para representar a realidade e os elementos, que podem estar presentes ou não. Os instrumentos potencializam as ações externas dos homens, já o signo é de natureza

psicológica, atua internamente e auxilia no desenvolvimento e no controle das ações psicológicas.

Quando o homem usa marcas para lembrar algo, sua memória se torna mais eficaz e essas marcas funcionam como signos que se interpõem entre os sujeitos e os objetos ou situações, oferecendo ao homem uma forma de pensamento mais potente e elaborado. Um exemplo disso acontece quando são utilizadas pedras para marcar a quantidade de cabeças de gado, ou quando uma criança utiliza palitos para realizar as primeiras somas ou subtrações.

O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interno dirigido para o controle do próprio indivíduo, o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Segundo Leontiev (2004), os instrumentos foram criados para potencializar as ações externas do homem, isto é, suas ações físicas; já os signos atuam na realização de ações internas e são capazes de potencializar as ações mentais, devido a isso podem ser chamados de instrumentos simbólicos ou ferramentas psicológicas.

Os signos permitem aos sujeitos um novo tipo de comportamento, menos impulsivo, menos direto, ou seja, as ações humanas não surgem por impulso, mas são mediadas por um conhecimento elaborado historicamente, já que eles se interpõem entre os sujeitos e suas ações psicológicas, potencializando o seu desenvolvimento. Na sociedade, existem inúmeras ferramentas psicológicas que, ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade, foram criadas a fim de potencializar o pensamento e as ações psíquicas, tornando-os menos elementares e mais complexos. Os signos criados nas relações sociais do grupo para representar a realidade se aperfeiçoaram e se transformaram em sistemas simbólicos que passaram a ser compartilhados entre os membros, aprimorando as relações sociais. A linguagem é parte desse sistema simbólico e funciona como elemento mediador entre o homem e o mundo.

As condições básicas para o aparecimento da linguagem no plano filogenético foi a necessidade de comunicação no processo de trabalho e as modificações na estrutura anatômica dos órgãos da fala. A criação de uma forma convencional de comunicação por intermédio do desenvolvimento da linguagem e

do pensamento libertou o desenvolvimento humano das determinações biológicas, passando a ser determinado para a apropriação dos elementos culturais. A esse respeito assim expõe Luria (1979, p. 9):

As formas principais de atividade psíquica do homem surgem nas condições da história social desenvolveu-se no processo de *atividade material* surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de emprego de instrumentos de trabalho e da *linguagem*. Se não usasse os instrumentos de trabalho e a linguagem, o homem não disporia sequer de uma ínfima parte das possibilidades de que dispõe o seu comportamento concreto, ficaria privado da comunicação com o meio ambiente, evoluiria à margem das condições do mundo material – surgido no processo da história da sociedade – nem assimilaria a experiência de toda a humanidade, que é transmitida por meio da linguagem, esse receptáculo da informação.

A linguagem conserva a representação dos gestos e objetos que estão ausentes, por isso é considerada um signo. No processo de desenvolvimento, ela é o caminho que transmite as atividades práticas acumuladas pela humanidade, isto é, o conhecimento, e por conseguinte o desenvolvimento do pensamento é determinado pela apropriação de instrumentos linguísticos adquiridos por meio das experiências socioculturais da criança.

No início do processo de desenvolvimento, a linguagem se constitui por gestos que conservam a forma dos movimentos de trabalho; posteriormente esses gestos envolvem sons e chega-se à comunicação verbal. Leontiev pontua que,

Estes movimentos, bem como os sons vocais que o acompanham, separam-se da tarefa de agir sobre o objeto, separam-se da ação de trabalho e só conservam a função que consiste em agir sobre os homens, a função de comunicação verbal (LEONTIEV, 2004, p. 93).

Sendo assim, os gestos e movimentos que no começo orientam a ação do homem sobre algum objeto juntam-se com os sons vocais e posteriormente são internalizados. Esses sons são então aprimorados e organizados, constituindo-se em linguagem sonora articulada.

No plano filogenético, o aparecimento da linguagem escrita decorreu da necessidade de registrar convencionalmente os gestos e a própria fala. Essa

necessidade “[...] levou a humanidade ao brilhante método da escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 140). A escrita surgiu para satisfazer as necessidades do homem no mundo do trabalho, constituindo-se em um sistema simbólico histórico e cultural. A primeira forma de comunicação utilizada pelos homens pré-históricos foram os gestos, e por meio da necessidade de convencionar esses gestos e garantir a comunicação eles foram fixados e transformaram-se em desenhos, que serviam como signos para a comunicação com os outros indivíduos do grupo. A comunicação, que antes era gestual ou sonora, passa a ser linguagem gráfica, “[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo como base a linguagem verbal” (VIGOTSKI, 2007, p.136).

Durante o período do desenvolvimento da humanidade, no plano filogenético os objetos do mundo exterior, assim como os signos, que são representações internas, passaram a atuar de forma indireta, colocando-se entre as relações do homem com o mundo. Um vasto número de técnicas foram desenvolvidas para tornar as relações humanas mais eficientes e produtivas. “O uso direto, natural de tais técnicas, foi substituído por um modo cultural, que conta com certos expedientes instrumentais auxiliares” (LURIA, 1998, p. 146). Também a memória passa a contar com um forte aliado: os signos escritos, e segundo Luria, o homem, “[...] em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve” (LURIA, 1998, p. 146).

Zhinkin (1969) descreve o desenvolvimento da escrita desde sua forma primitiva até a forma gráfica representada por signos. Para o autor, nas relações entre os homens é possível identificar três modalidades de representação do pensamento pelos signos gráficos: a escrita pictográfica, a escrita ideográfica e a escrita verbal.

A *escrita pictográfica* se caracteriza pela representação do pensamento por desenhos esquemáticos. A junção de vários desenhos representa um pensamento completo. Na *escrita ideográfica*, a palavra é representada por um símbolo, o ideograma, que não está vinculado com o som de palavras no idioma correspondente. Por fim, a *escrita verbal* se caracteriza pela correspondência da fala com sons e letras, e é a forma de escrita utilizada na maioria dos idiomas. Nessa escrita nem todas as letras correspondem exatamente aos sons que se pronunciam e se escutam. Há idiomas nos quais um som representa várias letras,

ou uma letra pode representar vários sons. É o que ocorre, por exemplo, na língua portuguesa.

O registro gráfico possibilita ao homem conservar uma informação, uma representação, e recorrer a ela novamente quando necessário. Assim, as relações fundadas na fala e nos gestos, que se constituíam em relações imediatas, passaram a ser “guardadas”. Essa possibilidade de armazenar as informações por meio da linguagem gráfica se apresenta como aspecto primordial para o desenvolvimento da humanidade.

Vigotski (2007) preconiza que a linguagem tem duas funções: a *de comunicação*, o principal fator que leva ao seu desenvolvimento pelo homem tanto no plano filogenético como ontogenético; e a *de pensamento generalizante*, pois por meio dela é possível denominar, agrupar, organizar objetos e fatos do mundo real sob uma mesma categoria conceitual. É essa função generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Neste sentido, a apropriação da linguagem pelo indivíduo se constitui em um canal de acesso ao conhecimento elaborado historicamente. Desse modo, quando o indivíduo se apropria da linguagem ele se apropria de um modo humano de comportamento capaz de modificar suas relações com o mundo em que está inserido. No próximo subitem analisa-se como ocorreu a apropriação da linguagem pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

#### **4.2. O desenvolvimento da linguagem escrita na ontogênese**

Nos estudos realizados por Vigotski (2007) foi verificado que os macacos são capazes de utilizar elementos mediadores para realizar suas ações de sobrevivência, o que pode ser chamado de inteligência prática. Essa forma de agir ocorre independente do desenvolvimento da linguagem e pode ser definida como a fase pré-verbal do pensamento. A inteligência prática dos animais pode vir acompanhada de sons e gestos específicos que funcionam como uma forma

de comunicação e de transmitir sentimentos entre os integrantes do grupo; essa fase pode ser compreendida também como uma fase pré-intelectual da linguagem. Esse tipo de linguagem, utilizada pelos animais, não é mediada pelos signos convencionais utilizados pelo homem e tampouco cumpre as funções da linguagem propriamente dita: de comunicação e generalização do pensamento.

As fases que antecedem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento encontradas nos animais são também encontradas na fase inicial do desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano. Nos animais, essa linguagem aparece apenas em forma de gestos e sons, diferentemente dos humanos, nos quais ela evolui por meio das trocas recíprocas que decorrem das relações entre eles.

A linguagem, que no plano filogenético surge da necessidade de comunicação entre os homens, no plano ontogenético não é diferente. As situações coletivas a que os indivíduos estão expostos desde o seu nascimento com os mais experientes despertam na criança o desenvolvimento da linguagem. A criança inicia o desenvolvimento de sua linguagem por meio da inteligência prática, que se constitui em uma forma de ela agir sobre o ambiente, não necessitando da linguagem propriamente dita para mediar suas ações. Durante suas atividades, a criança apresenta uma maneira de comunicação que ainda não é o sistema simbólico utilizado socialmente, pois se constitui em um tipo de interação mediada pela linguagem emocional, caracterizada pelo choro, balbucio, risos, sons, gestos, etc. Essa forma prática de agir sobre o ambiente é de ordem social, porque as manifestações práticas e emocionais da criança dependem da interpretação do outro para que se constituam em uma forma de comunicação. Essas ações da criança tendem a se adequar às normas da cultura em que ela está inserida, o que lhe permite adquirir um modo histórico de comportamento, estabelecido socialmente. Vigotski chamou essa fase de desenvolvimento da criança de fase pré-verbal e pré-intelectual, já que ela é anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Na fase inicial de desenvolvimento da linguagem, a criança pequena desenvolve primeiramente a fala, motivada pela necessidade de comunicação com os indivíduos a sua volta. Ao longo de seu desenvolvimento, essa fala passa a acompanhar as ações da criança, e ela passa a falar ao mesmo tempo em que

age. Essa linguagem interior é denominada por Vigotski fala egocêntrica e está relacionada com o pensamento. É uma fala interna, para si, e tem a função de conduzir e regular as ações da criança; assim, é comum observar que as crianças nessa fase falam enquanto realizam uma ação.

Aos poucos, a fala egocêntrica deixa de acompanhar as ações e converte-se em pensamento, ou seja, a criança abstrai os sons da fala, e a fala egocêntrica, que detinha a função de conduzir as ações, cede lugar à capacidade de raciocinar e pensar as palavras. Desse modo, a fala interior aparece com o declínio da fala egocêntrica, fazendo com que a criança não precise mais falar enquanto realiza uma ação, todavia ela pensa enquanto executa suas atividades.

Quando a linguagem egocêntrica é internalizada, ela se transforma em pensamento abstrato, capaz de mediar as relações do indivíduo com o ambiente. Nesse âmbito, a fala egocêntrica que acompanha a inteligência prática dá lugar às relações mediadas por símbolos criados historicamente. Por volta dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento encontra-se com o da linguagem tem início uma nova forma de funcionamento psíquico, em que a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados representados pela linguagem.

Ao longo do desenvolvimento, essa linguagem tende a ser cada vez mais aprimorada, conforme propõe Vigotski (2007, p. 11):

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes do desenvolvimento se convergem.

O desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem pensada permite ao indivíduo novas possibilidades de agir sobre o ambiente, pois transforma a relação direta e prática em relação mediada, oferecendo a possibilidade de um pensamento superior, racional, planejado e premeditado.

Os significados dos fenômenos e dos objetos são construídos ao longo da história da humanidade e surgem como possibilidade de organizar o mundo real, sendo que a palavra é o componente que conserva essa organização.

Na acepção de Luria (1991, p. 36),

[...] ao mencionar determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto, mas suscita praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente perceptível e tem caráter de matriz complexa de significado, situados num sistema lógico.

A palavra carrega o significado dos objetos e fenômenos reais; logo, ela é um ato de pensamento. Os significados que a palavra conserva proporcionam ao sujeito a mediação simbólica com o mundo, oportunizando uma nova forma de agir e pensar. Ao longo de seu desenvolvimento, na interação com os sujeitos, a criança vai aperfeiçoando os significados já adquiridos, e desse modo os significados das palavras ganham maior abrangência, precisão e qualidade, aproximando-se cada vez mais dos conceitos e significados elaborados socialmente. Vigotski afirma que, quando a criança aprende o significado de uma palavra o seu desenvolvimento conceitual apenas começou.

Quando está começando a ser aprendida, a nova palavra não está no fim, mas no início de seu desenvolvimento. Nesse período ela é sempre uma palavra imatura. O gradual desenvolvimento interno do seu significado redonda também no amadurecimento da própria palavra. Aqui, como em toda parte, o desenvolvimento do aspecto semântico é o processo básico e decisivo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 394).

É essencial a aprendizagem ocorrida no convívio social, mas é no processo educativo, por meio da mediação pedagógica e do ensino organizado, que os significados apropriados ganham maior proximidade dos conceitos existentes socialmente. No entanto, a apropriação dos conteúdos pelo indivíduo não acontece de forma tão simples como parece. Para Vigotski, o processo de internalização da cultura historicamente acumulada passa das atividades coletivas e externas para as individuais e internas. As atividades que em um primeiro momento são externas são reelaboradas e aparecem nas atividades individuais. Uma vez internalizados pela criança, os conhecimentos presentes nessas atividades externas tornam-se propriedades do pensamento.

Para ser de fato instrumento do pensamento, o conhecimento precisa ser internalizado pelo sujeito, e essa internalização envolve a mobilização das funções psíquicas superiores. Neste sentido, a apropriação dos conhecimentos

não decorre somente da interação entre as pessoas como um rito de passagem direto do social para o individual. Em consonância com Vigotski (2007), a internalização pressupõe elaboração racional e psíquica pelo indivíduo em forma de discurso interior, que é uma modalidade de linguagem interna voltada para o próprio sujeito e se constitui no próprio pensamento racional.

A criança pequena, que inicialmente estabelece uma relação direta com os objetos, aos poucos vai tornando suas ações mediadas por estímulos, que não estão no campo visual imediato. Ela utiliza conhecimentos como, por exemplo, a palavra, para mediar suas ações com os objetos, e isso lhe dá a possibilidade de não somente usar os instrumentos que estão ao seu alcance em dado momento, mas também de lançar mão de estímulos não presentes para planejar ações futuras. Esse desenvolvimento possibilita à criança um novo tipo de comportamento com o mundo em que está inserida.

Para que o indivíduo se aproprie de formas humanas de comportamento, não basta que ele tenha contato ou acesso à cultura, esse processo envolve necessariamente a mediação e depende da qualidade das interações entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. A aprendizagem possibilita ao indivíduo apropriar-se da cultura acumulada e dispensar a necessidade de, como que voltando aos tempos primitivos, construir esse processo individualmente. Por exemplo, uma criança que nasce hoje nesta cultura se apropria da língua escrita da forma elaborada em que ela se encontra, porque o homem acumula experiências e as transmite às novas gerações, não sendo necessário que essa criança retorne à escrita nas paredes das cavernas para se apropriar da língua.

A linguagem falada é constituída pelos sons que representam a expressão dos pensamentos. A linguagem sonora não carrega os traços do objeto real, e para ser aprendida depende da interação com indivíduos mais experientes. A fala é uma representação de primeira ordem, pois o pensamento é representado diretamente pelos sons da fala. A apropriação da fala no plano ontogenético ocorre por meio da interação com os adultos; ela se inicia pelo uso de gestos e atividades práticas acompanhadas da linguagem falada, e mais tarde essa oralidade deixa de acompanhar as ações e passa a atuar internamente como uma forma de pensamento. A linguagem oral pode ser apropriada pelos sujeitos nas relações de convívio; já a escrita se apresenta como um sistema mais complexo,

sendo que sua apropriação exige relações sistemáticas, organizadas e dirigidas pelos adultos.

A necessidade de uso da escrita, ocorrida no plano filogenético, precisa permear a aprendizagem da escrita no plano ontogenético. Vigotski (2007) explica que para a criança compreender a escrita como um sistema simbólico que representa o mundo real é preciso que ela compreenda que a linguagem escrita não tem um significado em si, mas se constitui de signos capazes de representar os elementos do mundo real. Desse modo, antes de a criança compreender que a escrita possibilita a comunicação, é necessário que entenda que a escrita não é a única forma simbólica com poder de representação, ou seja, que os gestos, os desenhos e a fala também são sistemas simbólicos que representam elementos do mundo real.

A criança desenvolve a capacidade simbólica no processo de apropriação da cultura e na interação com as pessoas mais experientes. As ações, as brincadeiras, os desenhos e os gestos são repletos de simbolismo. Quando a criança usa uma tampa para brincar de dirigir, ela está usando um símbolo, visto que a tampa, nessa situação, constitui-se em um símbolo que representa um volante. As brincadeiras da criança contêm o princípio do desenvolvimento da escrita, “[...] a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem, num estágio precoce, atividade esta que leva diretamente à linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 134).

Assim como as brincadeiras, o desenho da criança também é dotado de simbolismo. Quando a criança começa a desenhar, ela inicia a representação simbólica por meio de rabiscos, e quando solicitada a explicar esses rabiscos, ela usa gestos. Esse ato da criança mostra sua necessidade de tornar compreensíveis os rabiscos que simbolizam o seu ato de pensamento. Luria (1998) enuncia que os rabiscos que a criança faz no papel contêm um significado e podem ser considerados um registro.

O contato da criança com os materiais e práticas de leitura e escrita inicia-se desde cedo nas situações de interação com os adultos, porém somente quando a criança de fato aprende a leitura e a escrita é que ela se constitui como instrumento e é capaz de proporcionar a apropriação do conhecimento elaborado historicamente.

Já para Vigotski (2007, p. 141):

Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em função do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo o que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita.

A apropriação da linguagem escrita, na visão de Luria, efetiva-se partindo das relações sociais para as apropriações individuais, ou seja, tem início no plano interpsicológico, externo ao indivíduo. Essas relações externas, uma vez apropriadas, passam para o plano intrapsicológico, isto é, passam a ser um instrumento de pensamento do próprio indivíduo. Ainda para Luria (1998), a criança inicia o processo de leitura e escrita antes de entrar na escola através das interações sociais, e é por essa via que ela participa de forma ativa das práticas de leitura e escrita que permeiam as relações sociais, “[...] quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 1998, p. 143). Assim, como a aprendizagem da fala ocorre por meio da participação ativa da criança nas situações reais de uso, com a escrita não é diferente: sua apropriação precisa se constituir em um processo ativo e significativo para a criança. Nas interações sociais a criança aprende as situações reais de uso da escrita, ou seja, ela adquire o conhecimento da necessidade de sua utilização e é essa necessidade que motiva a sua aprendizagem. Algumas crianças, contudo, quando entram na escola e vivem em um contexto pouco letrado, podem ainda não ter compreendido essa necessidade. Essas crianças precisarão de intervenções que despertem as necessidades de uso da escrita.

Nesse contexto, a criança precisa compreender que a escrita serve como auxílio à memória, como uma forma de registro para conservar informações e elementos do mundo real e para atender à função de comunicação entre as pessoas. A necessidade social de uso da escrita deve permear as situações de aprendizagem desse sistema simbólico por parte da criança.

Os estudos de Luria indicam as fases que marcam a apropriação do sistema simbólico pela criança. Antes de compreender a escrita, a criança efetua várias tentativas de registro, que se constituem em estágios que compõem um

período chamado por Luria de pré-história da escrita, o qual termina quando a aprendizagem da criança passa a ser mediada por situações de ensino organizadas, e a partir daí se inicia a apropriação da escrita simbólica.

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuo. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (LURIA, 1998, p. 180).

O domínio da escrita pela criança depende da aprendizagem dos elementos que a constituem, assim como de sua função social. O desenvolvimento da escrita pela criança está subordinado à apropriação das técnicas que constituem a escrita bem como da substituição das técnicas já adquiridas por outras mais elaboradas. Nesse processo, se a criança já domina a técnica de uso social da escrita é preciso que o ensino seja organizado de forma que ela avance na aprendizagem de técnicas mais elaboradas e domine a escrita alfabética. Uma vez que a criança domina esse sistema, é preciso aprender técnicas ainda mais complexas, como, por exemplo, a escrita de um texto dentro do sistema simbólico que a constitui. Desse modo, nesse processo de apropriação da escrita pela criança, o professor precisa conhecer as fases de desenvolvimento espontâneo da escrita para, a partir daí, organizar situações sistematizadas que permitam a ela dominar o sistema simbólico utilizado socialmente.

No início do desenvolvimento da escrita, por volta dos quatro ou cinco anos de idade, a criança, em sua maioria, ainda não conhece os signos que compõem a escrita, sendo incapaz de reconhecê-la como instrumento auxiliar para recordar ou representar significados. No entanto, se nessa faixa etária a criança faz parte de uma sociedade letrada, ela é capaz de reconhecer a utilidade social da escrita, e normalmente tenta imitar a função de registro com que o adulto faz uso da escrita. Nessa fase, chamada pré-história da escrita ou fase instrumental, as crianças rabiscam o papel como forma de imitar os adultos; mas esses rabiscos não representam signos, pois não cumprem a função de conservar informações, e portanto não podem auxiliar na potencialização da memória. A figura 1, retirada

dos experimentos de Luria (1998), demonstra a imitação pela criança das ações de escrever dos adultos. Em um de seus experimentos, o autor pediu que uma criança de cinco anos escrevesse a seguinte sentença: “Os ratos têm rabos compridos”. Nessa atividade, observou que a criança reproduziu alguns elementos gráficos em forma de rabisco e justificou sua ação argumentando: “É assim que se escreve”. Neste sentido, é possível compreender que a ação da criança não tinha como objetivo usar os registros gráficos como auxílio da memória ou mesmo como representação da sentença ditada, mas sua ação correspondeu simplesmente à imitação do ato de escrever dos adultos.

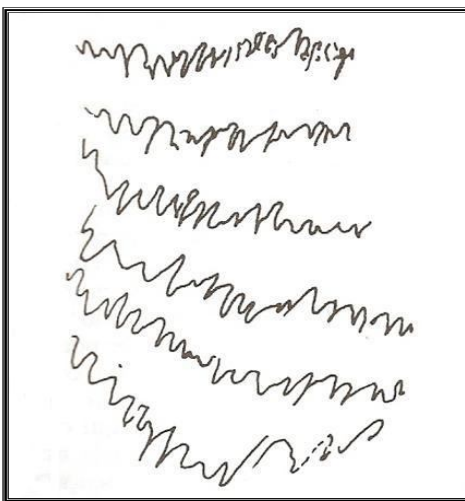


Fig 1. Imitação do ato de escrever

Fica evidente que nessa fase intitulada pré-história da linguagem escrita a criança não é capaz de estabelecer relações entre seus rabiscos e a ideia que deseja representar, porque seus registros gráficos são meramente externos e cumprem uma simples função imitativa. Os experimentos realizados por Luria com crianças em fase pré-escrita identificaram que elas não são capazes de utilizar a escrita como instrumento, já que as crianças “[...] eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim” (LURIA, 1998, p. 149).

Algumas características – como o tamanho, a cor, a disposição, a forma e a quantidade dos registros gráficos – se modificam nas diferentes fases de aquisição da escrita e demonstram as transformações qualitativas de uma fase à seguinte. As transformações que ocorrem com esses elementos podem ser verificadas principalmente na transição da etapa de escrita imitativa para uma fase de registro gráfico simbólico.

O segundo estágio descrito por Luria a respeito da fase pré-histórica caracteriza-se por rabiscos que adquirem significados de acordo com a posição que ocupam na relação com outros registros gráficos, e por isso essa fase é denominada topográfica da escrita. Nela, os rabiscos mudam de função e permitem à criança modificar suas relações de significado com eles.

A figura 2 demonstra um experimento realizado por Luria (1998) com uma criança de cinco anos; nessa atividade, foi solicitado à criança que anotasse as sentenças ditadas pelo examinador e observou-se que a criança foi capaz de relembrar e identificar as sentenças relacionando-as com os rabiscos registrados.

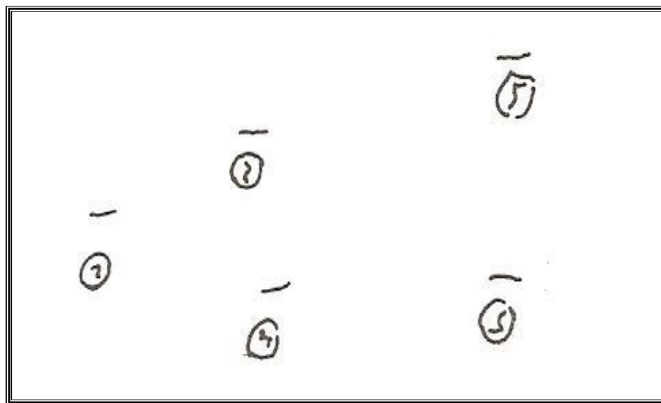


Fig. 2 Representação de sentenças por meio de rabiscos

Nessa fase, fica claro que os rabiscos, que antes eram apenas imitação da escrita do adulto, passam a ocupar função mnemônica, ou seja, tornam-se signos capazes de auxiliar a memória. “Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra” (LURIA, 1998, p. 58). Todavia, os rabiscos não funcionam como signos da forma mais elaborada que se conhece, pois não contêm o significado do elemento representado, mas sim funcionam como marcas topográficas; ou seja, a disposição dos rabiscos na folha e o local grafado ajudam

a criança a lembrar-se do conteúdo registrado. A criança também se apoia na cor, na forma ou no número de rabiscos traçados como auxiliares da memória do objeto registrado.

Aos poucos, ocorrem modificações qualitativas também na fase topográfica, surgindo a escrita pictográfica. Os pictogramas são desenhos que representam fatos, situações, ideias, e são utilizados pela criança como uma forma de escrita que retrata o conteúdo específico do registro, sendo considerados pelo autor como a primeira escrita da criança utilizada como meio de expressão do pensamento. No início da fase pictográfica, a criança retrata marcas com semelhanças das expressões ditadas, como, por exemplo, desenhar duas linhas para representar a sentença: “o homem tem duas pernas”, ou mesmo uma linha grande com quatro menores para representar a frase: “o cachorrão com quatro cachorrinhos”. Nessa fase, as marcas utilizadas para a representação aos poucos vão se diferenciando até alcançarem a forma de desenhos que reproduzem traços fiéis da sentença ditada a fim de auxiliar na memória.

Nos experimentos realizados por Luria, observa-se a modificação da representação das sentenças ditadas por representações diferenciadas que caracterizam a transição da fase pictográfica para a simbólica. Na fase da escrita pictográfica, a criança, quando se depara com uma representação que não consegue realizar por meio do desenho, utiliza meios de suprir essa inabilidade. São identificadas duas situações utilizadas pela criança para suprir suas barreiras: na primeira, quando é solicitado que represente um objeto que não consegue por meio do desenho, ela pode anotar outro objeto e tentar relacionar com aquele que não consegue representar. A segunda estratégia é anotar uma marca arbitrária para representar o objeto que não consegue desenhar. As duas estratégias utilizadas pela criança conduzem o desenvolvimento da escrita pictográfica à escrita simbólica, pois as marcas gráficas não retratam diretamente a expressão ditada, mas funcionam como marcas simbólicas que auxiliam na conversação das sentenças.

A figura 3 revela que a criança não representa as sentenças de forma direta, mas faz uso dos registros como meios simbólicos para auxiliar na memória. Nessa atividade, a criança representa a sentença: “há dois cachorros na rua” da seguinte maneira: a criança desenhou dois cachorros e um gato. Para a

sentença “há muitas estrelas no céu”, a criança desenhou uma linha que corresponde às estrelas, um pouco de grama em baixo e uma janela da qual afirma ver as estrelas. Isso demonstra que a criança, impossibilitada de representar “muitas estrelas”, retrata a situação de uma forma global. Esse fato demonstra que a criança não retrata a sentença por meio de sua representação gráfica fiel, mas utiliza-se de meios simbólicos para representá-las.

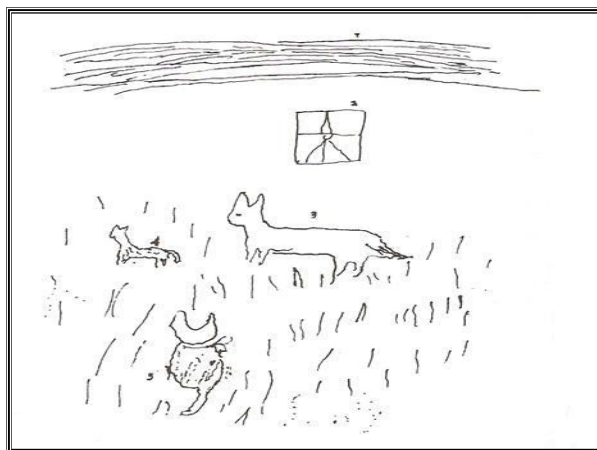


Fig. 3 Representação de sentenças por meio de símbolos

Na fase da escrita simbólica, os registros gráficos adquirem um significado funcional para representar o conteúdo que a criança quer anotar. Na primeira fase, a criança utiliza uma técnica de escrita não diferenciada, mesmo que conheça algumas letras do alfabeto; usa inicialmente as letras como os rabiscos na fase inicial da pré-história da escrita, sem utilizar a função propriamente dita das letras, mas apenas como imitação da escrita dos adultos.

Em atividades posteriores dos experimentos de Luria, é possível compreender os mecanismos pelos quais são criados os signos arbitrários convencionais. Na atividade representada pelo desenho abaixo, forneceu-se ao sujeito algumas imagens concretas com uma palavra entre elas para identificar a situação. A ilustração seguir demonstra o esforço da criança para gerar um signo que represente os termos abstratos.

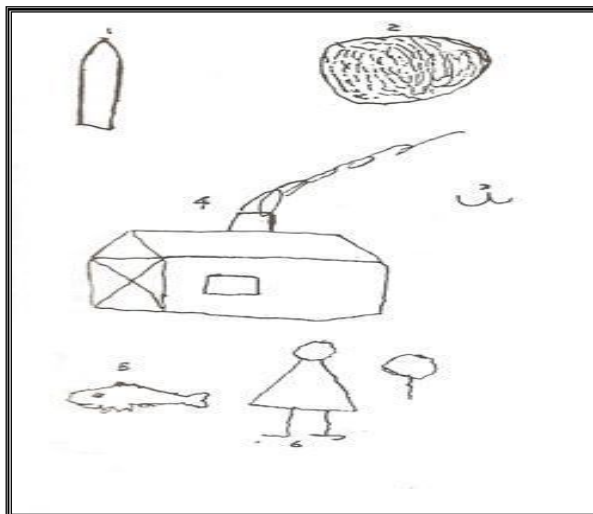


Fig. 4 Uso de signos para representar sentenças

Os desenhos representados correspondem às seguintes sentenças: 1 - “há uma coluna”, corresponde ao registro de uma marca, 2 - “a noite é escura”, registro de um círculo completo, 3 - “o pássaro está voando”, utiliza outra marca, 4 - “a fumaça está saindo pela chaminé”, a criança representa por meio de uma casa com fumaça, 5 - “o peixe está nadando”, corresponde ao desenho de um peixe, e para a sentença 6 - “a menina está com fome”, gera o registro de uma menina e uma marca para representar a comida. Nessa última sentença, identifica-se a pictografia aliada à escrita simbólica arbitrária, já que a criança recorre a uma marca pictográfica para representar uma sentença com características abstratas que ela não consegue desenhar, a fome.

Os experimentos realizados indicam que a criança em fase inicial de aprendizagem da escrita no ambiente escolar relaciona-se com as marcas simbólicas de forma mecânica e externa. Porém, esses experimentos revelaram ainda que os desafios estabelecidos em cada fase da pré-história da escrita se apresentaram como fatores decisivos para a passagem de uma fase a outra na tentativa de usar essas marcas como recurso para a memória.

De acordo com Luria (1998), as fases posteriores de aquisição da escrita que caracterizam o período de alfabetização “[...] envolvem assimilação dos

mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar a apressar o ato de recordação” (LURIA, 1998, p. 188).

Desse modo, fica evidente que a transição da criança de uma fase da escrita à seguinte depende da qualidade das interações nas quais ela está inserida, haja vista que a maneira como ocorrem as mediações do indivíduo com a cultura escrita é determinante na transformação do registro gráfico meramente imitativo em representação gráfica por meio do signo primário até a descoberta da escrita simbólica.

Luria (1998), em um de seus experimentos com a escrita, submeteu crianças de diferentes idades que ainda não sabiam ler e escrever a situações em que tinham que elaborar alguns registros gráficos para memorizar frases ditadas. Em certo momento do experimento, quando as crianças se viam impossibilitadas de memorizar o número de frases ditadas, o experimentador sugeria-lhes que recorressem ao registro gráfico para ajudar na memorização. A ação do experimentador demonstrou que quanto mais se exigia da criança para utilizar marcas gráficas como registro, mais a criança modificava qualitativamente suas formas de escrita.

As linhas que traçara mecanicamente tornaram-se um instrumento diferenciado, expressivo, e todo processo de recordação, pela primeira vez, começou a se dar por mediação. Esta invenção foi o resultado da confluência de dois fatores: a intervenção do fator quantidade na tarefa e a solicitação do pesquisador para que ela ‘anotasse de forma a poder compreender’ (LURIA, 1998, p.171).

As marcas que as crianças faziam para registrar as expressões ditadas funcionavam como rabiscos imitativos e não como signos; mas a ação das crianças de registrar graficamente as expressões demonstrava uma relação diferente com a escrita, pois as marcas que ela registrava no papel serviam como pistas auxiliares para recuperar as informações. Neste sentido, o incentivo do experimentador para o registro das expressões ditadas transformou a escrita imitativa em escrita instrumental e simbólica, desempenhando a função de instrumento auxiliar da memória.

Por meio de seus experimentos, o autor revela que a transição da fase inicial imitativa da aquisição da escrita para a fase de uso instrumental pode ser acelerada e facilitada por meio da intervenção do adulto.

Talvez mesmo sem contar com esta última condição o sujeito teria descoberto o signo, quiçá um pouco mais tarde, mas nós queríamos acelerar o processo e restabelecer seu interesse. Éramos capazes de fazer isso, e o sujeito, após uma transferência para uma nova técnica, que se revelou satisfatória, continuou a cooperar por mais uma hora e meia (LURIA, 1998, p.171).

Nesse âmbito, os estudos de Luria tornam evidentes a relevância e a contribuição da intervenção do adulto para o desenvolvimento da escrita da criança. A intervenção no caso citado permitiu modificações na relação do sujeito com a escrita e acelerou o processo de aquisição que, se deixado para que a criança desenvolvesse de forma espontânea, seria um processo de desenvolvimento incerto, que possivelmente ocorreria em um tempo prolongado; mas mediante a inserção em um ambiente letrado,

[...] a criança constrói agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos (LURIA, 1998, p.189).

A apropriação, por parte da criança, do sistema simbólico escrito se apresenta como uma tarefa complexa. Nas palavras de Luria,

Funcionalmente, a atividade gráfica é um sistema bastante complexo de comportamento cultural e, em termos de sua gênese, pode ser encarado como expressividade materializada em uma forma fixa (LURIA, 1998 p.163).

A aprendizagem da atividade gráfica que constitui a escrita se apresenta como tarefa complexa se comparada a outras apropriações culturais realizadas pelo indivíduo. Esse processo precisa ser mediado por um adulto que seja mais experiente, que já domine esse sistema simbólico e que seja capaz de organizar situações nas quais a apropriação dos conteúdos da escrita tenha elementos suficientes para desfazer as barreiras impostas pela complexidade de sua aprendizagem.

Os experimentos de Luria apontam que a criança, nas situações de interação com os outros, é capaz de compreender a função social da escrita. Quando a criança entra na escola e passa a ter contato com o ensino formal, ela confronta suas elaborações primitivas e espontâneas de apropriação da escrita com as que lhe são propostas e vai se apropriando do sistema simbólico convencional. Nesse fato reside a importância do ensino intencional, dirigido e organizado para que a criança se aproprie da escrita, já que para se apropriar dessa forma histórica e cultural que constitui o sistema simbólico escrito o indivíduo necessita de relações mediadas, uma vez que sua aprendizagem não acontece do modo como ocorria antes de sua entrada na escola.

Os estudos de Luria permitem compreender que a aprendizagem da escrita na fase que antecede à entrada da criança na escola se resume em uma forma espontânea, e que nessa aprendizagem ela aprende a função da escrita bem como estabelece relações de uso com os caracteres gráficos. No entanto, na escola a criança precisa se apropriar do sistema de representação convencional, e essa aprendizagem ocorre por intermédio de um ensino dirigido para essa finalidade.

A escola é responsável por garantir a apropriação da escrita, porque ela é parte integrante desses conteúdos produzidos historicamente. A criança aprende a falar como uma forma natural por meio das relações sociais com as pessoas, por isso nunca se ouviu falar de uma escola específica para ensinar a falar a língua materna. Já com o processo de aprendizagem da escrita é diferente, visto serem necessárias interações intencionais, dirigidas e organizadas para que a aprendizagem de fato se efetive.

Acerca dessa temática, Landsmann (1998) se posiciona:

A institucionalização do ensino está necessariamente ligada à escrita. Nas comunidades sem escrita existe ensino, porém não institucionalizado. Esse também aparece ligado a outras formas de reprodução. O rito e o mito cumprem algumas funções de congelamento, de detenção do fluxo de intercâmbio social e comunicativo, realizadas pela escrita em comunidades alfabetizadas. (LANDSMANN, 1998, p. 54).

Como afirma Landsmann (1998), em sociedades que utilizam o mito e o rito como meios de transmitir a cultura, o ensino é organizado de forma diferente, pois

essas formas de apropriação da cultura não estão subordinadas a meios específicos e intermediários, como a escrita, para a transmissão dos elementos culturais. Por conseguinte, a transmissão cultural ocorre de forma direta, via tradição oral.

Em nossa sociedade, a escrita conserva as produções históricas da humanidade, se constituindo como um instrumento intermediário que funciona como a “porta de entrada” dos conteúdos culturais. Desse modo, para se apropriar dos conteúdos historicamente elaborados pela humanidade, a criança precisa antes dominar a escrita alfabética, que é a forma de representação dos elementos culturais. Apesar de, como visto na sessão anterior, a palavra termo não ser o conceito, mas a representação dele, a linguagem escrita constitui-se em elemento fundamental para a aprendizagem conceitual, porque os conceitos encontram-se objetivados nesse sistema simbólico.

A escrita cristaliza as produções históricas da humanidade. Ela oferece a possibilidade de transformação, pois cada geração pode continuar as elaborações realizadas pelas gerações anteriores, não sendo preciso partir do ponto inicial para se apropriar das elaborações culturais produzidas pelos homens ao longo do tempo. Essa continuidade dos conteúdos anteriores permite a transformação e o aprimoramento do conhecimento humano.

Sobre essa questão, Leontiev pontua que:

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Retomar os registros que já foram produzidos possibilita o aprimoramento dos conhecimentos. A cada retomada é possível reelaborá-lo, descobrir contradições, verificar as afirmações e fazer novas descobertas. A escrita, do ponto de vista ontogenético, constitui-se como meio de acessar o conhecimento, retomá-lo e pensar sobre ele.

Neste sentido, a apropriação da escrita permite ao indivíduo a aquisição de elementos auxiliares externos representados pelo código gráfico, e também de instrumentos psicológicos contidos nos elementos culturais que são interiorizados.

A apropriação da linguagem mostra-se promissora para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No próximo subitem serão expostas algumas peculiaridades da linguagem oral e escrita, bem como suas contribuições para o desenvolvimento do psiquismo.

#### **4.3. Relações entre linguagem oral, escrita e o desenvolvimento das funções psíquicas**

O processo de aprendizagem da linguagem oral e da escrita diferencia-se em vários aspectos. A compreensão das relações, diferenças e especificidades de ambos os processos de aprendizagem constitui-se em ferramenta importante para pensar na organização da escrita no ambiente escolar.

Autores como Zhinkin (1969) e Vigotski (2001) apregoam que na comunicação oral não é possível a expressão do pensamento de forma elaborada e completa como na escrita. Na interação com os outros por meio da fala há muitas coisas que não se expressam com palavras. O que não pode ser expresso pelas palavras pode ser revelado mediante gestos e expressões faciais que se supõem conhecidos, seja pelo que se diz antes ou depois, constituindo-se em uma linguagem interior abreviada e reduzida ao máximo grau. Na fala, as frases completas são substituídas por palavras separadas, que são suficientes para transmitir as informações necessárias.

Vigotski (2001) aponta algumas peculiaridades relacionadas à linguagem oral e escrita que possibilitam compreender a natureza desses dois sistemas.

Quadro 4 – Peculiaridades entre a linguagem oral e a linguagem escrita de acordo com Vigotski (2001)

<b>Peculiaridade</b>	<b>Linguagem oral</b>	<b>Linguagem escrita</b>
<b>Estrutura e desenvolvimento</b>	Linguagem interior estenográfica, isto é, constituída por sinais e abreviaturas reduzida ao máximo grau	Desenvolvida no grau máximo, formalmente mais acabada
<b>Estrutura das palavras</b>	Ausência de elipses, ou seja, ausência de palavras e termos	Dotada de elipses, precisa constituir-se pela maior completude de palavras e termos
<b>Estrutura sintática</b>	Quase exclusivamente, predicativa, isto é, dotada de nomes ou pronomes que são atribuídos aos objetos ou sujeitos para completar o significado do verbo	Na escrita, a situação descrita deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor
<b>Estrutura semântica</b>	Funciona com pedaços de pensamento	Requer operações complexas de construção arbitrária do tecido semântico
<b>Processos de assimilação dos signos</b>	Ocorrem de forma inconsciente	Envolve consciência e arbitrariedade. Requer do aprendiz atitudes mais intelectuais
<b>Motivos que impulsionam a aprendizagem</b>	Está direto e imediatamente relacionado a sua existência	Motivos mais abstratos e distantes do emprego

Diferentemente da linguagem oral, a escrita, devido a sua complexidade, exige do indivíduo um pensamento mais elaborado que envolve processos conscientes e arbitrários, por isso sua aprendizagem necessita ser permeada por

um processo intencional e sistematizado, conforme assinala Vigotski (2001, p. 312):

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

A aprendizagem da escrita exige da criança um grau de abstração maior do que aquele exigido pela fala. Na escrita é preciso abstrair o aspecto sonoro da fala e representá-la por símbolos cujos significados encerram-se em si mesmos, ou seja, os símbolos gráficos que compõem a escrita não possuem relação direta com aquilo que é representado. A escrita se constitui em um nível simbólico mais elaborado, ela é a representação da representação, se constituindo em uma representação de segunda ordem. Ela representa os sons da fala, os quais, por sua vez, são uma representação de primeira ordem.

Para Vigotski (2001, p. 313),

[...] e 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.

A aprendizagem da escrita é capaz de potencializar o desenvolvimento do indivíduo, já que por meio dela este estabelece uma relação com o meio de forma mais abstrata, sendo possível apropriar-se de conhecimentos elaborados historicamente. Por conseguinte, o ensino da escrita se constitui como a tarefa mais importante da escola, conforme expõe Zhinkin:

A escrita amplia os limites de relação entre os indivíduos. Graças a escrita, os conhecimentos adquiridos por muitas gerações chegam ao alcance de milhões de pessoas. Uma das finalidades mais importantes da escola é o ensino da linguagem escrita. A linguagem escrita se desenvolve sobre a base da oralidade, já que

no texto se escreve as palavras que se escuta e se pronuncia (ZHINKIN , 1969, p. 293, tradução nossa)<sup>4</sup>.

A linguagem escrita desenvolve-se sobre a base oral, porque para escrever um texto, por exemplo, é preciso representar de forma gráfica as palavras que se escutam e pronunciam. A escrita tem suas origens e fundamentos na fala, configurando-se como a forma gráfica que representa a fala e o pensamento. Embora a fala seja ponto de referência para a escrita, os registros gráficos que a constituem não são uma transcrição ou correspondência direta da fala. A escrita se constitui pela representação dos símbolos sonoros, é uma representação de segunda ordem, visto que ela precisa ser “verbalizada” e organizada mentalmente e depois representada simbolicamente.

Diversamente da escrita, na linguagem oral não é preciso criar motivos para a comunicação. Na fala, os motivos existem antes mesmo que ela aconteça, porque são eles que impulsionam a sua existência, e para Vigotski esses motivos podem ser: “[...] a necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, a enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação [...]” (VIGOTSKI, 2001 p. 315). Sendo assim, no início da aprendizagem da escrita a fala funciona como um alicerce para essa aprendizagem, já que os motivos para mobilizar essa aprendizagem estão presentes na fala, como atesta o autor:

[...] até o início da aprendizagem escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função da linguagem, ainda tem uma função extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele (VIGOTSKI, 2001, p. 314-315).

Neste sentido, é comum, no início da aprendizagem da escrita, a criança “escrever como se fala”; isso ocorre porque, na perspectiva do desenvolvimento, é a fala que está presente e predomina na vida da criança no início da aprendizagem do sistema escrito. Entretanto, o que foge da normalidade dessa

---

<sup>4</sup> La escritura amplía los límites en que se pueden relacionar los individuos. Gracias a la escritura, los conocimientos adquiridos por muchas generaciones llegan al alcance de millones de personas. Una de las finalidades más importantes de la escuela es la enseñanza del lenguaje escrito. El lenguaje escrito se desarrolla sobre la base del oral, ya que en el texto se escriben las palabras que se escuchan y se pronuncian (ZHINKIN, 1969, p. 293).

relação de transferir a fala para a escrita está no fato dessa transferência direta, fala/escrita não desaparecer ao longo da aprendizagem, porque de acordo com Vigotski (2001) é a conscientização dos aspectos abstratos da escrita leva a criança a ter mais consciência da fala e não ao contrário. Essa representação da fala na escrita tende a desaparecer por meio do processo de sistematização da escrita que as crianças se submetem ao longo de seu processo de escolarização. É preciso, então, que a criança compreenda que escrever é mais do que representar graficamente os aspectos sonoros da fala, ou seja, aprender a escrever é aprender a organizar abstratamente o pensamento por meio das ferramentas, que são as normas e convenções escritas.

Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita pode ser utilizada pelos sujeitos para comunicarem-se uns com os outros; na linguagem oral, quando um indivíduo estabelece um diálogo com uma ou mais pessoas, os sujeitos que participam da conversa estão presentes no momento imediato em que ela acontece. Essa especificidade da linguagem oral se diferencia da escrita. A escrita exige o desenvolvimento mínimo de um alto nível de abstração, pois além de se constituir em uma linguagem de representação não possui interlocutor imediato, ou seja, o sujeito precisa escrever para um destinatário ausente. Vigotski considera a escrita uma “linguagem monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 313). Nesse processo, as situações de aprendizagem que envolvem o desenvolvimento da escrita pela criança exigem dela um enorme esforço mental, já que é preciso que ela escreva para alguém que não está presente, sendo preciso criar, imaginar e se colocar no lugar do leitor que receberá a mensagem. Todavia, esse esforço pode ser amenizado se a criança possuir ferramentas como o domínio da escrita alfabética, as regras ortográficas, o domínio da estrutura textual, entre outros conteúdos que facilitam a escrita dentro da norma padrão, pois dessa maneira no momento da escrita a atenção da criança pode ser liberada para imaginar, criar e adequar o discurso de acordo com as exigências do leitor, facilitando o diálogo com o(s) interlocutor(es).

É por isso que Vigotski (2001) postula que a linguagem escrita exige dos sujeitos maior arbitrariedade e caráter voluntário. Na fala, a pronúncia das palavras acontece de forma simples e automática, porque nesse processo a

criança não se dá conta dos sons que emite nem pronuncia esses sons separadamente. As ações que a criança desempenha na fala são processos inconscientes. Já na escrita, esse processo exige um esforço mental maior, pois requer do aprendiz ações intencionais que não ocorrem na fala. Para escrever um texto, por exemplo, é preciso ter consciência fonológica, capacidade de organizar sequência de palavras e frases, obedecer a princípios gramaticais e às regras da norma padrão. Dentre tantas funções conscientes que a criança precisa desenvolver, Vigotski cita como exemplo a consciência da estrutura sonora da palavra, “[...] ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (VIGOTSKI, 2001, p. 316).

Considerando as peculiaridades da aprendizagem da escrita, Vigotski assevera que ela funciona como uma mola propulsora para o desenvolvimento das funções psíquicas, visto que no início da aprendizagem da escrita as funções que envolvem a aprendizagem desse conteúdo ainda não foram desenvolvidas.

[...] até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 318).

Como parte da análise do papel decisivo da aprendizagem da escrita para o desenvolvimento, Vigotski (2001) refere-se ao ensino da gramática e considera que a aprendizagem desse conteúdo tem enorme peso na conscientização da criança acerca de seus processos mentais. Já na época de Vigotski existiam críticas com relação ao ensino da gramática; muitos alegavam que se a criança já dominava a gramática no plano oral, mesmo de forma inconsciente, ela seria capaz de dominá-la também na escrita. Os estudos de Vigotski esclarecem, porém, que o fato de a criança dominar oralmente a gramática não significa que ela tenha consciência de seu uso. A aprendizagem oral da gramática é inconsciente, sua aprendizagem ocorre de forma assistemática no cotidiano e, sendo assim, esse processo é similar à aprendizagem dos conceitos espontâneos.

Vigotski (2001) explica que a principal importância da escola no ensino da gramática teórica é a de desenvolver processos conscientes. A aprendizagem da gramática teórica permite ao sujeito compreender o sistema linguístico organizado, lógico e coerente. Essa aprendizagem torna possível a reflexão sobre as regras e os princípios da língua. Se, por meio da aprendizagem teórica da gramática esses processos se tornam conscientes, eles podem descender à oralidade e levar o aprendiz a compreendê-la como um sistema mais organizado e estruturado. Nesse âmbito, é possível inferir que a aprendizagem da gramática teórica implica em desenvolvimento e aprimoramento da oralidade, permitindo ao sujeito o uso e a compreensão de um vocabulário mais ampliado, com elaborações de frases mais coesas e coerentes.

Desta forma, mesmo que a criança já domine o uso da gramática como conjugar e declinar verbos na linguagem oral, ela não sabe o quê e nem por que utiliza essa forma de expressão. Referindo-se às operações que a criança realiza para se comunicar mediante a linguagem oral, Vigotski enuncia:

[...] ela domina tais operações espontaneamente, em determinadas situações, automaticamente, isto é, domina-as quando a situação, em suas grandes estruturas, a mobiliza para revelar essas habilidades; entretanto, fora de uma determinada estrutura, a criança não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário. Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar as suas habilidades. (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

Vigotski propala que a entrada da criança na escola não acrescenta novas experiências com estruturas gramaticais e sintáticas ao seu processo de desenvolvimento, mas possibilita a conscientização daquilo que ela utiliza de forma inconsciente e automática. Para o autor:

[...] na escola a criança aprende, particularmente graças a escrita e a gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente (VIGOTSKI, 2001, p. 320-321).

Não obstante, a aprendizagem sistemática da gramática não se processa de forma simples. Quando a criança entra na escola, ela já utiliza a gramática,

mas não tem consciência de que organiza sua fala com base em convenções. Essa consciência deveria ser propiciada pela aprendizagem da gramática na escola. Contudo, muitas vezes devido à forma de organização do ensino desses conteúdos não envolver atividades que exijam processos conscientes por parte dos alunos, eles aprendem a resolver exercícios de gramática e não a linguagem escrita de fato.

A tentativa de investigar a elaboração de atividades que resultem em aprendizagem da linguagem escrita torna-se, portanto, uma necessidade teórica e prática. É necessário pensar na organização de tarefas que exijam a reflexão e a conscientização da criança sobre o conteúdo, evitando atividades voltadas para o treino e repetição do que foi ensinado. Essa maneira de organização do ensino pode se constituir no “encurtamento” do caminho de aprendizagem pela criança.

Muitas contribuições podem decorrer dos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev para se pensar o ensino da linguagem escrita, mas como esses teóricos não se ocuparam do campo da didática, muito ainda há a ser investigado do ponto de vista da organização do ensino. Nesta pesquisa, o interesse está voltado para a investigação de atividades que se mostrem promissoras para a promoção da apropriação da linguagem escrita e do desenvolvimento dos estudantes, razão pela qual foi desenvolvida a pesquisa de campo, que será exposta na próxima sessão.

## 5. ETAPAS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

“Melhor que dar o peixe, é ensinar a pescar”  
(Provérbio Chinês)

Os programas governamentais que avaliam o desempenho dos alunos em língua portuguesa demonstram a necessidade de intervir na organização do ensino que está sendo efetivado nas instituições escolares. Dito de outra forma, é necessário que se realizem intervenções pedagógicas adequadas a fim de promover a aprendizagem dos alunos e, por consequência, o seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

Movidos por essa intenção, nesta investigação buscou-se selecionar alguns conteúdos específicos de língua portuguesa e organizar experimentos formativos na tentativa de obter indícios de como ocorre o processo de elaboração e apropriação do conhecimento pelo aluno. As etapas de organização do processo de ensino podem ser descritas como: avaliação diagnóstica, preparação de atividades para a intervenção ou organização dos experimentos, intervenção junto aos alunos e análise dos dados coletados. Como parte desse processo investigativo, realizou-se uma avaliação diagnóstica para identificar a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Desse modo, buscou-se conhecer aquilo que os alunos já dominavam, e organizar atividades buscando desenvolver aquilo que ainda não eram capazes de realizar sozinhos.

A etapa de preparação para a intervenção constitui-se no momento de análise da teoria histórico-cultural na procura por elementos que precisam fazer parte do ensino e aprendizagem, ou seja, aqueles elencados pelos autores como componentes necessários à organização do ensino. A organização dos experimentos realizados durante as intervenções fundamentou-se no modelo de experimentos formativos propostos por Davidov (1988). Para o autor, “esse método apóia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino de procedimentos para sua efetivação” (DAVIDOV, 1988, p. 196). A opção pelo uso do experimento formativo neste estudo decorreu das

possibilidades investigativas que a intervenção do pesquisador no fenômeno proporciona, sendo que “para o método do experimento formativo é característica a intervenção ativa do experimentador nos processos psíquicos que ele estuda” (DAVIDOV, 1988, p. 196). A principal diferença entre o experimento formativo e os demais métodos é que o primeiro não atua naquilo que já está desenvolvido e formado, mas planeja a modificação do conteúdo de novas estruturas psíquicas assim como investiga o caminho para que isso se efetive, isto é, busca caminhos para realizar o projeto pedagógico por meio do trabalho educativo com as crianças. Ademais, esse método permite “[...] estudar simultaneamente as condições e as leis da gênese da correspondente nova formação psíquica” (DAVIDOV, 1988, p. 196). Assim, parafraseando Davidov, pode-se assinalar que o objetivo nesta etapa da pesquisa foi organizar atividades por meio de experimentos didáticos com a intenção de “estudar as condições e as leis de origem” de uma relação teórica da criança com a escrita.

A intervenção junto aos alunos se constitui no momento de mediação na prática, em que elementos como ação dos alunos, as problematizações e a intervenção do professor põem-se em movimento tendo como finalidade investigar as formas mais adequadas de promover a aprendizagem do aluno.

A análise de dados permite verificar de forma implícita todas as outras etapas da organização do ensino. Neste sentido, observam-se indícios de que os conteúdos que estavam na zona de desenvolvimento proximal avançaram para a zona de desenvolvimento real, e assim verificou-se se a forma como foi organizada a intervenção provocou efetivamente a aprendizagem dos alunos.

### **5.1. Contextualização da escola envolvida na pesquisa e avaliação diagnóstica**

Esta pesquisa foi realizada nas escolas municipais de Mandaguari, PR. O município atualmente conta com cinco escolas sob sua responsabilidade que oferecem o Ensino Fundamental. Em 2007, foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, a presente investigação foi realizada com as séries finais do ciclo de oito anos de estudos.

Para situar o desempenho em língua portuguesa das escolas desse município, analisou-se de forma comparativa os dados referentes à avaliação da Prova Brasil dos anos de 2005 e 2007, os resultados do IDEB desses anos e as projeções para os anos posteriores.

A Tabela 6 demonstra o desempenho dos alunos nos conteúdos da Prova Brasil em língua portuguesa nas avaliações realizadas no período de 2005 a 2007 em níveis nacionais, estaduais e municipais, incluindo o município de Mandaguari, PR.

Tabela 6 – Desempenho de língua portuguesa na Prova Brasil – Final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 4ª série – Rede pública, Urbana e Municipal, do Brasil, Estado, Município de Mandaguari, PR, e Escolas Municipais (2005-2007)

Ano	Desemp. do Brasil	Desemp. do Paraná	Desemp. do Mun. de Mandaguari	Escolas Municipais de Mandaguari				
				Escola Bom Pastor (A)	Escola Dr. Ary da Cunha Pereira (B)	Escola Francisco Romagnole Junior (C)	Escola Profª Yolanda Cercal da Silva (D)	Escola Walter Antunes Pereira (E)
2005	171,09	180,00	190,57	197,98	175,14	186,33	195,11	188,25
2007	172,35	184,26	190,94	200,80	184,00	195,78	189,26	184,21

Fonte: BRASIL (2007c)

Os alunos das 4ª séries do município de Mandaguari, PR, nos anos de 2005 e 2007, apresentam desempenho superior à média atingida pelo Brasil e pelo Estado do Paraná. Dentre as escolas municipais, no ano de 2005, três (denominadas aqui B, C e E) não atingiram a média do município. No ano de 2007, o município manteve o mesmo índice, com três escolas abaixo da média

municipal (chamadas aqui de escolas B, D e E). A escola (A), nos anos de 2005 e 2007, foi a escola em que os alunos apresentam média superior às demais escolas do município. As escolas (A), (B) e (C) aumentaram suas médias de 2005 para 2007; já as escolas (D) e (E) diminuíram suas médias de uma prova para outra.

A escola selecionada para a realização da intervenção foi a Escola Dr. Ary da Cunha Pereira (B). Essa escola está inserida dentre as escolas que não atingiram a média do município nos anos de 2005 e 2007, e dentre as escolas municipais, é a que os alunos atingiram o menor desempenho nos conteúdos de língua portuguesa nos anos de 2005 e 2007. Esses fatores revelam maior necessidade de intervenção nessa escola junto aos alunos nessa área de conhecimento, como constatado pela avaliação diagnóstica bem como denunciado pelos dados.

No que tange às notas do IDEB, faz-se necessário o desenvolvimento de análise comparativa. Como exposto na segunda sessão deste trabalho, o índice do IDEB calculado a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil, somado ao índice do censo escolar, ou seja, da taxa de evasão e repetência apontam o baixo desempenho dos alunos da escola em pauta.

A Tabela 7 ilustra os índices atuais e as projeções do IDEB no Brasil, no Estado, no Município de Mandaguari e nas demais escolas pesquisadas. Os dados da Tabela indicam que, no ano de 2005, o Brasil apresentou média no IDEB de 3,8 e no ano de 2007 o índice foi de 4,2, sendo que essas médias referem-se às séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, federal, estadual, municipal e privada. Na tentativa de superar esses resultados, o governo lançou um termo de compromisso com os municípios e escolas denominado Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação. O cumprimento das metas estabelecidas nesse compromisso tem como objetivo atingir o índice 6,0 até 2021, o que, segundo os documentos oficiais, representa o índice de um sistema de educação de qualidade comparado aos países desenvolvidos.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, a média nacional foi de 3,4 em 2005, e em 2007 alcançou a média 4,0, extrapolando a meta prevista, que era de 3,5. Para o ano de 2021, a meta é atingir 5,7. Para o Estado do Paraná, a média para anos iniciais do Ensino Fundamental da rede

municipal em 2005 foi de 5,0; para 2007, a meta era manter os 5,0 pontos, mas os resultados obtidos foram 5,2, extrapolando essa meta. Para 2021, a meta é atingir 6,9.

A média do município de Mandaguari em 2005 foi de 4,6 e em 2007, foi de 5,1. Essas médias são maiores do que as alcançadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Brasil, porém encontram-se abaixo das médias observadas para o Estado do Paraná. Para 2021, a meta do município é atingir 6,6. Das escolas vinculadas ao município de Mandaguari apenas duas ficaram abaixo da média municipal, e frise-se que mesmo estando abaixo da média municipal e estadual, encontram-se acima da média nacional.

A escola envolvida na intervenção apresentou, nos anos de 2005 e 2007, o resultado no IDEB inferior às demais escolas municipais de Mandaguari. Mesmo com esse desempenho insatisfatório apresenta notas superiores ao desempenho observado para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal quando se considera todo o país.

Tabela 7 – Dados do IDEB, 2005/2007 e Projeções para o Brasil, Estado do Paraná, Anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, Município de Mandaguari, PR, e suas escolas municipais

	IDEB observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021
Brasil	3,8	4,2	3,9	6,0
Anos Iniciais do Ensino Fundamental-Rede Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7
Estado do Paraná	5,0	5,2	5,0	6,9
Município Mandaguari	4,6	5,1	4,7	6,6
(A) Escola Bom Pastor	5,0	5,6	5,1	6,9
(B) Escola Dr. Ary da Cunha Pereira	3,8	4,7	3,9	6,0
(C) Escola Francisco Romagnole Junior	4,4	5,2	4,4	6,5
(D) Escola Prof <sup>a</sup> Yolanda Cercal da Silva	4,8	5,1	4,8	6,8
(E) Escola Walter Antunes Pereira	4,6	4,8	4,7	6,6

Fonte: BRASIL (2007a)

Essas avaliações, apesar de oferecerem dados importantes para a análise do desempenho dos estudantes, são insuficientes para caracterizar exatamente a

aprendizagem dos mesmos por dois motivos: avaliam somente a leitura e se constituem em avaliações amplas que não são capazes de revelar aspectos específicos da aprendizagem de cada aluno em particular. Por isso, para a escolha da turma na qual foi realizada a intervenção, foram feitas avaliações diagnósticas na área de língua portuguesa, por meio de uma produção textual.

Da avaliação diagnóstica participaram três escolas, sendo elas: Escola Municipal Dr. Ary da Cunha Pereira, Escola Municipal Francisco Romagnole Júnior e Escola Municipal Walter Antunes Pereira, sendo que duas foram descartadas, uma por motivo de ser o local de trabalho da professora pesquisadora (Escola Municipal Bom Pastor) e outra devido à não adesão da diretora, que recusou-se a participar da pesquisa (Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Yolanda Cercal da Silva).

Ao todo, foram avaliadas dez terceiras séries, com um total de 207 alunos, e oito quartas séries, totalizando 201 alunos. Entre as terceiras e quartas séries, o número total é de 408 alunos avaliados.

A avaliação propriamente dita consistiu-se de texto produzido pelos alunos com base em sequência de gravuras apresentada pela professora pesquisadora (ANEXO A), sendo que essa produção textual foi realizada sem a intervenção das professoras das turmas.

Após a avaliação de todas as séries, foram estabelecidos alguns critérios para a escolha da turma em que seria realizada a intervenção. O critério para a escolha consistiu no domínio do código alfabético pelos alunos, isto é, estes precisavam estar alfabetizados. Constatou-se que na escola Dr. Ary da Cunha Pereira os alunos apresentaram maiores dificuldades no domínio da língua escrita, confirmando o desempenho indicado pelas pesquisas governamentais. Considerou-se que este poderia ser um critério relevante para a escolha dessa escola como campo de pesquisa. Somou-se a esse critério a disponibilidade da equipe pedagógica em aceitar a pesquisa. Das turmas avaliadas, foi escolhida para intervenção uma terceira série, com 24 alunos matriculados. As intervenções tiveram início no final do mês de março de 2008 e terminaram no início do mês de julho do mesmo ano, e ao todo foram 26 dias de intervenção, as quais aconteciam às segundas e quartas-feiras, sendo que cada sessão tinha duração de 1h30min a 2 horas.

Na sequência à realização da avaliação diagnóstica foi possível identificar as zonas de desenvolvimento real e proximal dos alunos. Como já discutido na sessão 3, a zona de desenvolvimento real dos alunos corresponde aos conhecimentos que estes já possuem, os que estão internalizados, que já fazem parte de sua atividade intrapsíquica. Na atividade de produção de texto realizada pelos alunos considerou-se que a escrita alfabética estava na zona de desenvolvimento real. Embora os alunos ainda apresentassem dificuldades específicas do processo de alfabetização, caracterizadas por Lemle (2005) como dificuldades da apropriação das relações grafema fonema, de modo geral esses alunos conseguiam utilizar o código alfabético para realizar as atividades escritas.

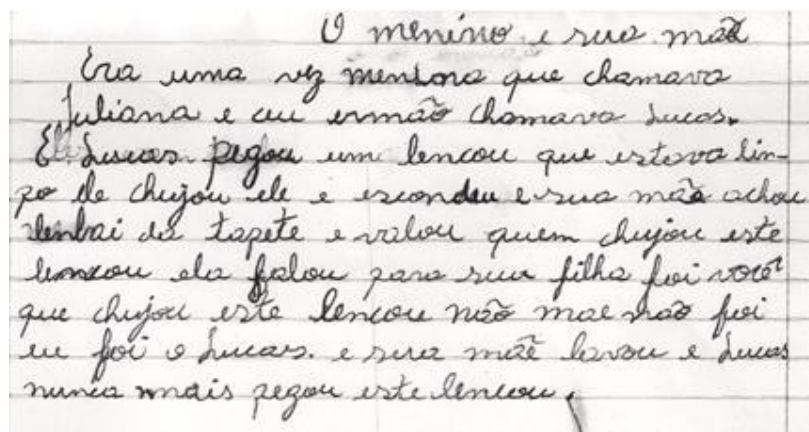
Algumas dificuldades encontradas pelos alunos da turma selecionada em relação à escrita alfabética vinculavam-se às relações não-biunívocas e às relações arbitrárias entre grafema e fonema. As relações não-biunívocas constituem-se em letras que representam determinado som de acordo com a posição na palavra (como, por exemplo, as variações da letra **s** nas palavras **sala, casa, duas, casas, rasgo, gotas**). Já as relações arbitrárias constituem relações em que para cada som em uma dada posição há uma dada letra (como, por exemplo, é o caso do C e do Q; a letra C diante das vogais a, o, u pode ter o som de **k**: **casa, come, bicudo**. Já a letra Q diante de das vogais e e i tem o som de Q: **fica, pequeno e esquina**). A cada letra, em uma dada posição, corresponde um dado som; assim, em dadas situações certos sons podem ser representados por mais de uma letra (é o caso das letras s e z que são usadas para representar o mesmo som em casos distintos, como em mesa – som de z, mas, som de s, reza, azar e casar, som de z) e há ainda letras que representam diferentes sons (como é o caso da letra X, em táxi – som de ks, exame – som de z, extinção, som de s).

Um dos indícios que permitiu compreender a escrita alfabética como constituinte da zona de desenvolvimento real dos alunos é o fato de as relações alfabéticas não estarem no plano principal da atenção dos alunos na realização das atividades escritas. Os alunos eram capazes de utilizar a escrita alfabética como uma operação, pois no momento da produção de texto dirigiam a atenção para os aspectos estruturais do texto e até mesmo para a mensagem que desejavam transmitir. Esse fato não significa que os alunos não apresentaram

dificuldades na escrita, mas que a atenção dos alunos no momento da produção estava voltada para outros aspectos que não essas relações. Esse fato pôde ser observado no momento da avaliação diagnóstica de produção textual, porque embora os alunos apresentassem desvios gramaticais e dificuldades na escrita, as dúvidas que eles expunham na produção de texto estavam relacionadas ao uso dos sinais de pontuação, da paragrafação, da organização de ideias e outros conteúdos dessa natureza.

Segue abaixo dois exemplos de texto que corresponde a avaliação diagnóstica dos alunos da turma selecionada.

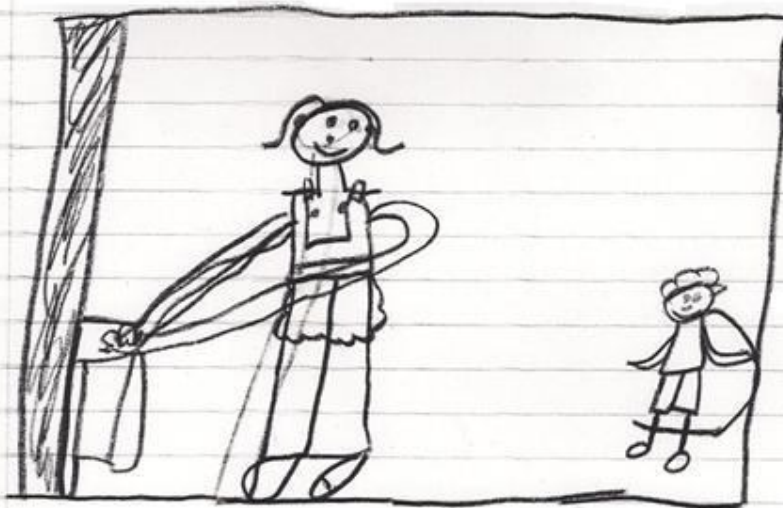
#### Texto 1



O menino e sua mãe  
Era uma vez menino que chamava  
Juliana e seu irmão chamava Lucas.  
Ele Lucas pegou um lençol que estava lin-  
go de chiquele e escondeu e sua mãe achou  
debaixo do tapete e viu quem chiquele este  
lençol ela falou para sua filha foi você  
que chiquele este lençol não mãe não foi  
eu foi o Lucas. e sua mãe levou e Lucas  
nunca mais pegou este lençol.

## Texto 2

Era uma vez uma mulher e um menino a mãe do menino que queria assustar sua mãe ele assustou sua mãe e a mãe dele gritou com ele porque ele sujou o lençol ela teve que lavar de novo e ele ficou o menino ficou triste e entrou para casa triste.



Vigotski (2007) demonstra a necessidade de identificar os níveis de desenvolvimento real e proximal da criança para compreender a relação entre o processo de desenvolvimento e organização do ensino. Para o autor, o ensino só tem sentido se atuar nos conteúdos que a criança ainda não domina, isto é, na zona de desenvolvimento proximal, instigando os processos internos capazes de promover o desenvolvimento.

Em seguida à identificação dos conteúdos que os alunos já dominavam, foi preciso investigar os conhecimentos que os alunos ainda não dominavam totalmente, oscilando em seu domínio ou ainda que estavam fora de seu

repertório, identificados como a zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Esses conteúdos se configuraram como aqueles que compõem as atividades de ensino realizadas durante a intervenção, sendo identificados como posteriores ao processo de alfabetização, funcionando como elementos que se interpõem entre a escrita e o pensamento. Na perspectiva de Vigotski (2007), a zona de desenvolvimento real demonstra os conteúdos que a criança já domina, sendo possível que ela os utilize como elementos do pensamento: “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007 p. 97). Já para Hedegaard (2002), o trabalho com a zona de desenvolvimento proximal exige que o professor conheça o curso do desenvolvimento da criança e planeje mudanças qualitativas nesse desenvolvimento. Em suas palavras,

Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento da criança e seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a determinada meta (HEDEGAARD, 2002, p. 224).

Neste sentido, o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal se constitui em um instrumento indispensável para planejar o ensino com vista ao desenvolvimento humano dos sujeitos.

A necessidade de identificar a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno permite delinear a zona de desenvolvimento proximal comum a toda a turma. Em outros termos, o trabalho em sala de aula como um espaço de ensino coletivo põe como necessidade a identificação de conhecimentos que precisam ser apropriados por toda a turma. Na visão de Hedegaard (2002, p. 224),

Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham traços comuns com as outras crianças. Sendo da mesma tradição, as crianças na mesma classe tem um grande volume de conhecimento e habilidades em comum. O ensino pode ser construído com base nesses aspectos comuns, se levar em conta que as crianças variam em sua velocidade e forma de aprendizagem.

Normalmente, o desenvolvimento de crianças de um mesmo grupo configura-se por características semelhantes, fenômeno próprio de quem

compartilha da mesma cultura, do mesmo contexto social, das mesmas práticas educativas. O ensino precisa organizar-se com base nas características semelhantes entre as crianças próprias da fase de seu desenvolvimento, ou seja, da atividade dominante já explicada anteriormente. Por exemplo, na idade pré-escolar, em conformidade com Elkonin (1987), a atividade que exerce maior influência no desenvolvimento da criança é a atividade lúdica, em especial a brincadeira do faz de conta. Nesse período do desenvolvimento infantil, as situações de ensino devem estar voltadas para a ludicidade, ou seja, os jogos e as brincadeiras constituem-se em forças propulsoras de seu desenvolvimento. Ao ingressarem na escola, a atividade lúdica vai cedendo espaço para outras formas de interação com a realidade, e a atividade de estudo aos poucos passa a ser significativa ao desenvolvimento infantil. Daí ser possível pensar em uma atuação de ensino coletivo, sem que isso represente negar a especificidade do desenvolvimento de cada aluno.

Hedegaard postula que:

Uma criança é única e individual, mas as individualidades das crianças têm aspectos comuns. Se esses aspectos não forem desenvolvidos, tenderemos a considerar a criança como desviante e a oferecer ensino especial a cada criança na classe. Em vez disso, o ensino deve se basear no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades comuns (HEDEGAARD, 2002, p. 225).

Não se está, com isso, se opondo ao oferecimento de um atendimento individualizado, mas sim alertando que esse atendimento à diversidade não representa a inviabilidade de identificação de necessidades comuns à turma e de ações coletivas para o atendimento a esses aspectos. A avaliação diagnóstica, quando leva em conta o que é comum ao grupo, revela muito mais sobre o ensino em que os alunos estão inseridos do que sobre possíveis (in)capacidades individuais. Desse modo, oferece muito mais do que um simples quadro do desempenho de cada aluno, propicia indicadores para a atuação docente em sala de aula com todo o grupo. Afinal, o professor deve ter claro em sua prática pedagógica qual é a necessidade da turma e proporcionar oportunidades para que os alunos menos desenvolvidos alcancem o desenvolvimento comum aos demais; as características individuais não podem ser “respeitadas” a ponto de

funcionarem como barreira para que o aluno vença as dificuldades particulares e alcance o desenvolvimento comum aos alunos da mesma faixa etária. Na acepção de Klein, “É preciso não confundir o atendimento individual, às vezes necessário como, único possível, com o aprendizado individual, com respeito as características do indivíduo” (KLEIN , 2002, p.124).

O ensino não pode basear-se na individualidade de cada aluno, mas sim nas particularidades que são gerais a um mesmo grupo de alunos. Nesse contexto, o diagnóstico realizado por meio da produção textual teve como propósito identificar as necessidades comuns à toda a turma.

Os alunos da 3ª série do Ensino Fundamental já estavam alfabetizados, porém apresentavam dificuldades nos conteúdos correspondentes à produção textual e referentes aos conteúdos próprios para o domínio da escrita padrão. Além das dificuldades próprias do processo de alfabetização, os alunos da turma selecionada apresentavam dificuldades na produção de texto, como: falta de sequência lógica na ordenação das ideias, paragrafação, dificuldade de pontuação, vocabulário limitado, entre outras dificuldades. No conteúdo de pontuação, observa-se nos textos produzidos que os alunos, de forma geral, utilizam poucos sinais de pontuação. Isso pode ser explicado pelos estudos de Mayrink-Sabinson (apud LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 135) que demonstram que as crianças começam a utilizar os sinais de pontuação gradativamente quando percebem a importância de seu uso. Percebe-se que a criança formula hipóteses guiadas pela função de suplementação semântica, isto é, tendem a utilizar os pontos para dar sentido ao texto. Dessa maneira, nos textos realizados pelos alunos constata-se que a pontuação é utilizada seguindo a função de suplementação semântica, porque verifica-se entre eles o uso do ponto final para marcar fim de períodos, travessão e dois pontos para indicar diálogos, letras maiúsculas para indicar início de períodos. No entanto, apesar das dificuldades encontradas na produção textual dos alunos, a decodificação e codificação do código alfabético constituíram-se na zona de desenvolvimento real e por isso foi o ponto de partida para as intervenções.

Os conteúdos básicos da alfabetização estavam na zona de desenvolvimento real dos alunos e o domínio dos conteúdos da produção textual

correspondia ao desenvolvimento proximal; esses conteúdos foram a base comum para o ensino durante o experimento formativo.

As atividades desenvolvidas durante as intervenções priorizaram o trabalho com textos narrativos e informativos. Essa escolha se deu devido ao curto período de duração da intervenção, o que tornou inviável o trabalho com todas as tipologias textuais, já que cada uma possui determinada estrutura.

A seguir, faz-se uma análise do conteúdo abordado nos experimentos formativos bem como a análise de sua apropriação pelos alunos.

## **5.2. O conteúdo e as atividades de ensino**

Na escola, o conhecimento elaborado historicamente se converte em conteúdos escolares que são organizados em atividades a fim de garantir a aprendizagem. Leontiev (2004, p. 286) propala que,

[para o sujeito] se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se produza pela sua forma os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Na escola, cabe ao professor organizar, selecionar os elementos que compõem as atividades de ensino. Para que seja possível elaborar uma atividade que reproduza as necessidades encarnadas e acumuladas nos objetos e fenômenos é preciso conhecer as especificidades do objeto de aprendizagem a fim de organizar as atividades que reproduzam no plano ontogenético as necessidades filogenéticas encarnadas nesse conteúdo.

No próximo subitem aborda-se a produção histórica do conteúdo de pontuação, algumas especificidades da apropriação desse conteúdo no processo de aprendizagem dos alunos, bem como a organização dos experimentos e a análise das intervenções.

### 5.2.1. A produção histórica de um conteúdo escolar: a pontuação

Os recursos gráficos próprios da língua escrita, assim como os demais instrumentos simbólicos, foram criados no processo de desenvolvimento da humanidade para desempenhar algumas funções, entre elas a de potencializar a memória, facilitar a comunicação no grupo de trabalho, conservar os conhecimentos produzidos pelos homens. Com o aperfeiçoamento da comunicação por meio da escrita, surgiu a necessidade de organização desse modo de comunicação para que fosse entendido pelos leitores.

O estudo do processo histórico de elaboração da pontuação fornece elementos importantes para se compreender as dificuldades pelas quais os alunos passam durante a apropriação desse conhecimento.

A constituição do sistema de pontuação passou por períodos marcantes que permitem entender como esse sistema culminou no sistema atual de pontuação. Dentre esses períodos, podem ser destacados a Antiguidade, a Idade Média, o período posterior à invenção da imprensa e o século XX.

A origem dos sinais de pontuação está relacionada à evolução da escrita. Assim, pode-se propor que a escrita não surgiu somente com caracteres, mas também com as marcas discursivas que constituem formas primitivas dos sinais de pontuação que se conhece atualmente (CAGLIARI, 1999). Essas evidências são encontradas nos primeiros documentos escritos pelos sumérios. Nesses documentos, fica clara a necessidade que os povos tinham de marcar os aspetos relacionados à estrutura e ao sentido da escrita, havendo, para tal, a separação de grupos sintáticos e semânticos por meio de traços que formavam quadrados e retângulos.

Na escrita suméria pictográfica, as palavras eram separadas por espaços, porque cada palavra tinha apenas um caractere. Já os egípcios utilizavam algumas marcas diferenciadas na escrita. Entre esses povos, era possível observar dois tipos de escrita; a hieroglífica, composta por sinais próprios da escrita egípcia, e a hierática, realizada em uma espécie de papel muito fino usado para registrar os livros sagrados. Nessas duas formas de escrita era possível observar divergências para marcar, por exemplo, a escrita de nomes próprios. Na

escrita hieroglífica, os nomes próprios eram escritos dentro de uma espécie de casulo. Já na escrita hierática, essa prática não era observada. Na Antiguidade, a pontuação nos textos sagrados era utilizada como “indicador para respirar” na leitura em voz alta.

Existem indícios de que nas escritas silábicas eram usados separadores entre as palavras que se perderam na escrita alfabética (ROCHA, 1997). Na antiguidade clássica, escrever junto ou separado era apenas uma opção particular, já que não existia uma convenção para reger a escrita. De acordo com Rocha (1997), durante séculos não existiu segmentação e nem marcas gráficas para pontuar a escrita; os textos eram grafados de forma contínua e no momento da leitura realizava-se a segmentação e a entonação necessárias para que se tornassem compreensíveis. Segundo Cagliari (1999), na Antiguidade os escribas consideravam mais importante a disposição do material escrito (*layout*) do que o registro de marcas; essa forma de pontuar dispensava a separação de palavras e os sinais de pontuação gráficos.

Cagliari (1999) expõe que o primeiro sistema de pontuação da história da escrita surgiu no século II a.C., criado por Aristófanes e Bizâncio. Nesse sistema, é possível identificar as funções do ponto final, dois pontos e vírgula:

[...] um ponto no alto significava que acabava um grupo de palavras com significado completo. Um ponto no meio da altura da letra significava uma interrupção do significado corrente, com o acréscimo de algo, em seguida. Um ponto na base da letra representava uma frase de sentido incompleto, que se completaria adiante (CAGLIARI, 1999, p 199).

Mesmo entre os povos de uma mesma época havia divergências na definição e uso de tais sinais. Os gregos, por exemplo, utilizavam vários sistemas para pontuar, embora os sistemas que utilizavam derivassem do modelo criado por Aristófanes. Em concordância com Desbordes (1990 apud ROCHA, 1997), entre os povos gregos há referência de um sistema simples de dois termos *distinctio/subdistinctio* que marcava dois tipos de descontinuidade. O *distinctio* servia para marcar a descontinuidade entre dois enunciados completos e separar termos. Já o *subdistinctio* era usado para subseparar ou separar de forma moderada e indicava descontinuidade entre as partes de um enunciado

incompleto. Ainda entre os gregos, existia outro sistema que consistia no uso de três pontos com duas funções diferentes, uma função estava relacionada à semântica, que indicava completude maior ou menor dos enunciados, outra função estava relacionada à prosódica, e indicava uma pausa para respirar. Nesse sistema, existiam três pontos: o ponto no alto, que indicava enunciado completo; o ponto em baixo, que indicava enunciado incompleto; e o ponto no meio, que indicava a necessidade de respirar. Embora houvesse conflitos no uso da pontuação entre os gregos, é possível observar uma forte tendência dos sinais cumprirem a função gramatical.

Os romanos, embora influenciados pelos gregos, possuíam um sistema de escrita dotado de especificidades. Eles foram pioneiros no uso da leitura oral e para reger a escrita utilizavam dois sistemas simultaneamente: a *scriptio continua*, uma espécie de escrita sem utilizar espaçamentos, e a forma segmentada. Todavia, os romanos encontravam dificuldades na realização da leitura devido à ausência de signos auxiliares para realizar as marcações. Segundo Rocha (1997), também existem divergências quanto à origem da pontuação entre os romanos. Há informações de que a pontuação já era usada pelos copistas na prática da leitura oral. Nos textos antigos, havia divergências na prática de pontuar: ou se observava a inexistência de sinais de pontuação, ou quando apareciam, esses sinais não eram usados de forma adequada, pois não existia um sistema convencional, regular, para reger o uso e a função de tal sistema. Alguns sinais desempenhavam várias funções, como é o caso do ponto, que poderia ser usado para diversas utilidades, como indicar que uma letra era abreviatura, marcar a letra que estava sendo oralizada no texto, indicar rasura, separar sílabas para facilitar a leitura, separar palavras, grupos de palavras ou frases.

Entre os romanos, é possível encontrar manifestações de uso da pontuação pela vertente semântica, isto é, para adequar o sentido, bem como para auxiliar na respiração nos momentos de leitura.

Halliday (1989 apud ROCHA, 1997) sintetiza e ordena as inovações que ocorreram no sistema de pontuação no decorrer dos séculos até o sistema atual. No quadro a seguir evidencia-se tal pensamento.

Quadro 5 – O sistema de pontuação ao longo da história

Ordem das inovações	Evolução do sistema de pontuação
1º	A direção da linha foi padronizada. Os gregos adotaram a direção esquerda-direita, enquanto os fenícios optaram por outro sistema;
2º	Foram introduzidos os espaços entre as palavras;
3º	Foi introduzida a primeira marca de pontuação, o ponto, para separar as frases;
4º	Foram sistematicamente distinguidas as letras maiúsculas e as minúsculas, com a maiúscula exercendo várias funções especiais;
5º	Surgiram símbolos especiais para indicar ligações, interpolações e omissões (hífen, parênteses, apóstrofo);
6º	Outras marcas de pontuação mais detalhadas foram acrescentadas: vírgula, dois pontos, ponto-e-vírgula, e travessão;
7º	Mais adiante, símbolos para propósitos especiais entraram no sistema: aspas ("vírgulas invertidas" simples e duplas), pontos de interrogação e de exclamação, os dois últimos criados na Idade Média.

Fonte: Halliday (1989 apud ROCHA, 1997).

É possível compreender que os pontos surgiram gradativamente devido à necessidade da linguagem escrita conseguir realizar de forma efetiva a finalidade de comunicação.

Na Idade Média, a pontuação ganhou sentido “lógico gramatical”, ou seja, deixou de ser subordinada apenas aos aspectos melódicos da fala e as pausas respiratórias na leitura, como era no período clássico. No período da Idade Média, surgiram várias listas de signos de pontuação seguidos de indicações para o seu uso. Por volta de meados do século XVI, criou-se certa convenção para designar as listas de pontuações bem como o estabelecimento de duas funções para a pontuação: a função semântica, relacionada à clareza e à lógica, e a função prosódica, relacionada ao estabelecimento de pausas para respirar.

A partir do final do século XV, o advento da imprensa foi um fator decisivo na organização da linguagem escrita, principalmente para que a pontuação se

constituísse em um sistema cujas convenções fossem compartilhadas entre um grande número de sujeitos. A “massificação da leitura visual,” como afirma Rocha (1997), fez com que a escrita deixasse de ser resultado do arbítrio dos escribas. Com a imprensa, foram convencionados alguns sinais de pontuação que antes eram usados de forma arbitrária; além disso, os espaços entre as palavras também foram convencionados, já que na imprensa esse espaço produzia-se automaticamente no momento da impressão. Assim como os espaços e os sinais de pontuação, outros caracteres passaram a ser convencionados, sendo criadas teclas especiais em metal para cada caractere.

Rocha (1997) informa que por volta dos séculos XVII e XVIII, concorriam duas funções complementares para reger o uso dos sinais de pontuação: uma pausal e outra gramatical, porém a que tinha mais relevância era a função gramatical, pois se disseminava a ideia que os sinais de pontuação tinham que cumprir uma função lógica. Já no século XX, entre os acontecimentos que foram importantes para a organização da linguagem escrita ressalta-se uma mesa-redonda internacional sobre a estrutura da ortografia realizada em janeiro de 1973, na França. No ano de 1977, outra mesa-redonda com contribuições de autores renomados teve grande relevância para a constituição do sistema de pontuação como um sistema convencional dotado de especificidades.

Atualmente, são poucos os estudos a respeito do uso da pontuação e ainda há divergências a respeito de sua utilização devido a duas abrangências: a oralidade e a escrita, ou seja, ainda existe ambiguidade entre o uso da pontuação orientado pela fonologia ou pela gramática. Tais divergências dificultam as definições e o uso desse conteúdo. Rocha (1997) afirma que “a pontuação é definida, em geral, a partir das propriedades e funções que este conjunto de signos assume”, porém, devido à atribuição de várias propriedades e funções para esse sistema, é difícil convencionar uma sistematização lógica unânime.

Com a intenção de demonstrar algumas especificidades do sistema de pontuação, Rocha (1997) expõe as propriedades que regem esse sistema. Dentre tais propriedades, a primeira diz respeito à não-pronúncia dos sinais no texto em si, já que os sinais de pontuação são signos gráficos que não possuem correspondência fonêmica, isto é, eles não possuem sons específicos. Uma vez utilizados no texto, eles não são pronunciados, mas alteram a pronúncia da

escrita. Outra propriedade dos sinais é a ideográfica; nos sinais gráficos estão implícitas ideias e significados, ao contrário de outros caracteres. Essa propriedade, segundo o autor, constitui-se em um fator que dificulta a aquisição dos sinais, pois mesmo sendo portadores de sentido não pressupõem que a única função dos sinais está vinculada à oralidade; para representar as pausas e a entonação é preciso considerar as outras funções que a pontuação exerce na textualidade. Outra propriedade dos sinais é a relação com a função sintagmática e paradigmática. A função sintagmática significa que esse sistema não apresenta combinações entre os próprios signos para formar unidades de nível superior, mas assumem função delimitadora em níveis gradativos, ou seja, funcionam como delimitadores apresentando-se nas extremidades de suas sequências gráficas: membros de frases dentro de frases; frases dentro de parágrafos, parágrafos dentro de textos. Por outro lado, a função paradigmática confere ao usuário a condição de escolha de um entre vários sinais.

Outra particularidade dos sinais de pontuação é que além de existir os pontos que são obrigatórios, como o ponto final e o ponto de interrogação, existem alguns que são de uso opcional e podem ser utilizados de acordo com a escolha do autor. Essa volubilidade dos sinais de pontuação constitui um dos aspectos complicadores na aprendizagem desse conteúdo.

Destaca-se ainda que a pontuação está relacionada à propriedade de um só signo poder atribuir ao texto valores e nuances diversificados. Neste sentido, a um único ponto podem ser atribuídas mais de uma função. E por fim, outra particularidade dos sinais de pontuação é atribuir “vivacidade” à escrita, como se assim manifestassem uma “expressão corporal”, capaz de omitir ou expor intenções. Catach (1980, p. 5 apud ROCHA, 1997) enuncia que:

Comparável a uma partitura musical com suas notas e seus silêncios, os signos de pontuação são a voz e o gesto, eles dão uma profundidade de campo à palavra escrita, atestando que falamos com outras coisas além das palavras.

Dentre os autores que buscaram definir o uso e a função dos sinais de pontuação, Halliday (apud ROCHA, 1997) aponta três funções: a primeira está relacionada à delimitação de marcas ou fronteiras. Nessa função, os sinais de pontuação assinalam os limites hierárquicos de unidades como: frases, orações,

sintagmas (classes, números) palavras e morfemas (unidades linguísticas como, por exemplo, a sílaba). Já a segunda finalidade é indicar a função discursiva, ou seja, quando termina uma frase há a necessidade de pontuá-la de acordo com a função discursiva que ela desempenha (exclamação, interrogação, afirmação). E por fim, a pontuação assume o objetivo de marcar relações entre os elementos, como, por exemplo, o hífen, que sinaliza uma relação representada por um espaço mostrando que duas palavras fazem parte de um conjunto, ou que letras estão separadas por quebra de linha.

Dentre os autores que definem e classificam os sinais de pontuação, sua funcionalidade e aplicação, Catach (1980 apud ROCHA, 1997) classifica os sinais de pontuação em duas categorias: uma relacionada à superposição dos elementos gráficos ao texto, como a vírgula, o ponto-e-vírgula, os pontos (final, exclamação, interrogação, suspensão) e a outra relacionada à enunciação dos sinais (dois-pontos, aspas, travessões, parênteses, colchetes).

Catach (1980 apud ROCHA, 1997) ainda arrola três funções gerais para esses signos. A primeira relaciona-se à organização sintática, ou seja, à união e separação das partes do discurso (junção, disjunção e hierarquização dos planos do discurso). Na segunda função, os sinais de pontuação relacionam-se à correspondência oral, ou seja, aquela que marca a entonação, o ritmo, a melodia e a escrita. A autora ainda delinea uma função aos sinais de pontuação que diz respeito à suplementação semântica, servindo para adequar o sentido do discurso. Nessa categoria, existem alguns casos em que os pontos são usados para não repetir elementos, substituir morfemas (unidade mínima significativa da língua), explicar, estruturar os planos do discurso, separar e hierarquizar os planos do discurso (exemplo: os discursos direto e indireto).

Os sinais de pontuação, uma vez pouco estudados, não se constituem de forma simples e acabada como se apresenta na abordagem escolar. Existem muitas peculiaridades e abordagens profundas a respeito de tais sinais, e um dos fatores mais importantes e que causa divergência na abordagem de tal conteúdo é não haver uma única correspondência entre os sinais e suas respectivas funções; isto é, os mesmos sinais podem desempenhar funções diferentes dentro de um texto, como é o caso da vírgula.

A intenção em situar historicamente o conteúdo de pontuação não é simplesmente conhecer sua constituição, mas traçar um panorama de quão complexo e divergente foi sua constituição historicamente, para assim identificar tais divergências e complexidade na organização do ensino desse conteúdo.

Os sinais de pontuação, em seu início, surgiram com a finalidade de indicar pausas para respirar na leitura em voz alta, mas com o passar do tempo outras funções lhe foram atribuídas, entre elas a função semântica e a sintática. Não obstante, na escola é comum encontrar o ensino da pontuação pautado somente na oralização da escrita, apoiado em definições de que a vírgula serve para dar uma *paradinha* na leitura, que a exclamação serve para sinalizar espanto, entre outras definições imprecisas.

No próximo subitem, discute-se a visão de alguns autores acerca da organização e da apropriação do conteúdo de pontuação.

### **5.2.2. Pontuação: a apropriação de um objeto de conhecimento**

Observa-se, na prática escolar, uma grande distância entre a escrita dos alunos e o uso dos sinais de pontuação. Todavia, é preciso considerar que dada a complexidade desse conteúdo, como é possível verificar pelo exposto anteriormente, a sua aprendizagem não ocorre de forma espontânea ou mesmo de forma automática, por meio do trabalho com outros conteúdos. O domínio do código alfabético, por exemplo, não garante à criança a aprendizagem desse conteúdo. Estudos realizados por Silva, Biruel e Morais (2003) a respeito da abordagem do conteúdo de pontuação nos livros didáticos demonstraram que esse conteúdo não é tratado de forma sistemática e explícita nas atividades escolares.

Em sala de aula, normalmente o conteúdo de pontuação é trabalhado mediante definições e exercitações com atividades que exigem a pontuação de frases. Uma situação de ensino exposta recentemente por Turke (2009) retrata bem essa prática escolar: em uma atividade que antecedia a produção de texto

pelos alunos, a professora registrou na lousa algumas definições sobre os sinais de pontuação (conforme o quadro abaixo), e posteriormente realizou a leitura em conjunto com os alunos. Após essa tarefa, a professora afirmou à pesquisadora que é importante realizar esse exercício antes das produções textuais, para que os alunos memorizem os sinais e façam uso deles na produção textual.

Quadro 6 - Pontuação

**Pontuação:**

Dois pontos: é usado antes de enumeração ou citações. Ex: A professora falou: fale baixo, menino.

Vírgula: indica uma pequena pausa na leitura, ou serve para separar palavras, frases e expressões.

Ponto de interrogação: usado no final de perguntas.

Ponto de exclamação: usamos no final da frase para indicar medo, espanto, surpresa.

Travessão: é indicado para indicar a fala da personagem.

Ponto final: indica que a frase terminou e que alguém vai falar.

Ponto e vírgula: indica uma pausa maior que a vírgula.

Parênteses: é usado para separar palavras ou expressões na frase, chamar a atenção ou dar explicações.

Fonte: (TURKE, 2009, p.108).

A proposta de atividade realizada pela professora, que se caracteriza pela leitura dos sinais de pontuação e suas funções para lembrar que todo texto precisa dos sinais de pontuação, conforme observado por Turke (2009), não assegura que os alunos transformem tais assertivas em aprendizagem e utilizem esses signos em suas produções de texto. Neste sentido, essa forma de ensino nem sempre garante a aprendizagem dos conteúdos de pontuação.

Segundo Silva e Brandão (2007), atualmente as atividades que envolvem o ensino da gramática precisam organizar-se pela abordagem textual. Assim, as atividades precisam ser contextualizadas, e as atividades com a pontuação precisam estar envolvidas em uma unidade de sentido maior, o texto. A proposta de trabalho com a gramática contextualizada coloca em questão a organização do ensino desse conteúdo desvinculado da linguagem funcional, ou seja, daquela

linguagem utilizada para a comunicação social, assim como aquela realizada pela professora anteriormente citada.

Questiona-se o predomínio de uma gramática abstrata, quase sempre sem vinculação com a língua escrita ou falada; uma gramática fragmentada, ensinada a partir de exercícios repetitivos de palavras e frases isoladas, centrada na memorização de regras, definições, nomenclaturas e classificações (SILVA; BRANDÃO, 2007, p. 121).

Autores como Rocha (1998), Leal e Guimarães (2002) apontam a necessidade de relacionar o processo de ensino e aprendizagem da pontuação aos gêneros textuais, pois cada gênero textual possui estilos próprios, e por isso a mesma forma de pontuar não se aplica a todos os gêneros. Deste modo, a forma de pontuar um texto científico diferencia-se do modo de pontuar uma história em quadrinhos.

Entendemos, então, que, por um lado a flutuação e as decisões dependem do domínio ou competência do usuário refletir sobre a estruturação do texto, sobre as relações entre as diversas partes que o compõem e sobre os efeitos de sentido que se pretende provocar, por outro lado essas decisões e flutuações estão também amarradas às características dos gêneros textuais a serem produzidos (LEAL; GUIMARÃES, 2002. p. 133).

Na busca de orientações para a organização do ensino da pontuação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) sugerem alguns caminhos na abordagem desse conteúdo. De acordo com tais documentos, a função da pontuação relaciona-se ao estabelecimento de sentido no texto como um todo, já que o texto não é um amontoado de frases isoladas, mas “[...] um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também [...]” (BRASIL, 1997, p. 88). Segundo esses documentos, o trabalho com a pontuação deve ir além de atividades com frases isoladas; é preciso organizar as atividades de pontuação dentro de um contexto, nesse caso, o texto, na qual suas unidades menores relacionem-se com as maiores (por meio da função sintática da pontuação) e produz sentido (por meio da função semântica da pontuação). Neste sentido, fica clara a função que os sinais de pontuação exercem em um

texto: “[...] a pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintáticos-semânticas” (BRASIL, 1997, p. 88).

Os documentos indicam ainda que embora exista certa flexibilidade do autor para pontuar o texto, é preciso compreender que nem tudo é permeado por sua liberdade de escolha, já que existem normas e regras que convencionam certas funções dos sinais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) advertem que o ensino da pontuação não pode ser confundido com o ensino dos sinais de pontuação, isto é, não deve restringir esse ensino a definições e exemplificações, já que o objetivo maior é que os alunos aprendam e utilizem tal conteúdo em seus textos.

Se por um lado essa posição presente nos PCNs acerca do ensino de alguns conteúdos da língua portuguesa representa um avanço nessa área do conhecimento, por outro, a afirmação que o ensino de gramática, especificamente o uso dos sinais de pontuação, precisa ser ensinado de forma contextualizada acarretou, muitas vezes, na não-priorização do ensino desse conteúdo na sala de aula. Verifica-se que em algumas situações os sinais de pontuação são trabalhados de forma “diluída” no texto, sem que recebam atenção dirigida por parte do professor, e conseqüentemente, por parte dos alunos.

Na prática educativa, é possível observar um conflito na organização do ensino da gramática, pois ao mesmo tempo em que se encontram práticas centradas no predomínio da gramática descontextualizada, restringindo-se a cópias de definições, reproduções de exercícios mecânicos, encontra-se também práticas contrárias a essa forma de organização do ensino. Em uma pesquisa realizada por Sforzi, Galuch e Costa (2007), as autoras evidenciam, por meio de entrevista com os professores, que o ensino da escrita está centrado quase que exclusivamente na produção de textos e que não existem momentos de intervenção pedagógica na sistematização dos conteúdos específicos da língua portuguesa. Ou seja, não são realizadas atividades específicas voltadas para a aprendizagem da ortografia e da gramática.

Para estas autoras, as atividades que mais se aproximam do trabalho com a gramática e a ortografia são aquelas com palavras cruzadas, caça-palavras, atividades de pesquisa em jornais e revistas e a leitura. Esse depoimento, colhido de uma professora entrevistada, revela seu posicionamento acerca da relevância

dessas atividades: “ele (aluno) lendo com certeza ele vai melhorar dos dois lados, né? Tanto na ortografia, quanto na outra questão (leitura)” (SFORNI; GALUCH; COSTA, 2007, p. 5). Verifica-se, ainda, que os professores acreditam que os conteúdos de gramática são aprendidos por meio da correção imediata e pontual feita pela reescrita automática realizada pelos alunos, como relata outra professora entrevistada:

Olha, conforme eles vão escrevendo, eu já vou corrigindo e incentivando eles a apagarem, eles mesmos irem corrigindo; e depois eu corrijo também separado, mas eu priorizo mesmo, junto com eles, conforme eles vão escrever se tiver oportunidade, eles vão escrevendo [...] (SFORNI; GALUCH; COSTA, 2007, p. 4).

Percebe-se, assim, que é realizado um trabalho sistemático com a linguagem escrita, mas assistemático com os conteúdos da linguagem escrita, já que não se organiza antecipadamente o ensino de conteúdos ortográficos ou gramaticais. Como assinalam as professoras entrevistadas, esses conteúdos são trabalhados conforme aparecem na produção de texto dos alunos e a intervenção do professor realizam-se de forma individual, não coletiva.

É possível identificar, entre os professores, algumas crenças que influenciam diretamente esse tipo de organização do ensino com os conteúdos de gramática. Alguns pontos de vista, como o de que “é preciso trabalhar a gramática contextualizada”, na prática reverte-se em atividades organizadas com o conteúdo diluído no texto. Outra ideia que permeia a prática educativa é que as atividades devem ser prazerosas aos alunos, por isso “É preciso trabalhar de forma prazerosa para motivar a aprendizagem”, sendo assim, para que se cumpram essas ideias são organizadas atividades em forma de cruzadinhas e caça-palavras. Também permeiam a prática educativa pressupostos de que “É proibido o trabalho com definições e treino de conteúdos”, por isso os alunos realizam as atividades com o conteúdo e o utilizam de forma intuitiva, não tendo momento de análise das funções e uso consciente desse conteúdo, já que, juntamente com a abolição das definições e treinos foram também retirados os momentos coletivos de ensino acerca dos conteúdos da língua portuguesa. Contudo, somente afirmar que as atividades precisam ser contextualizadas pouco contribui na organização do ensino da gramática; é preciso extrapolar tal afirmação e compreender de que

modo a atividade contextualizada pode contribuir efetivamente na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Em seus estudos, Vigotski permite compreender que a aprendizagem não se dá em um processo simples, mas ocorre em um processo complexo, que envolve a consciência. Tomando o conteúdo de pontuação como um conteúdo científico, é possível compreender que a sua natureza científica exige do sujeito um grau de abstração mais elevado do que o conceito espontâneo; ademais, a transformação do conhecimento social (interpsicológico) para o individual (intrapicológico) é um processo que exige consciência, como um processo de tomar para si algo externo e reelaborá-lo tornando-o interno, como propriedade do pensamento.

Leontiev (1983), pesquisando acerca da consciência no processo de apropriação do conhecimento, possibilita compreender que o aluno toma consciência do material para o qual sua atenção foi dirigida. O autor traz um exemplo que vale a pena ser explicitado, porque fornece elementos importantes que auxiliam na organização do ensino. O autor explica que se em uma situação de aprendizagem o professor apresenta aos alunos textos com charadas e adivinhas e propõe que estes adivinhem, desenhem e escrevam palavras ou textos referente ao conteúdo da charada, certamente a intenção do professor é que os alunos se apropriem do sentido do texto, do significado e da grafia das palavras, bem como façam uso da escrita.

No entanto, o autor argumenta que essa situação de ensino não favorece a aprendizagem da ortografia, ou seja, não proporciona a conscientização dos aspectos ortográficos da escrita, pois a atenção do aluno está dirigida para a adivinha e a resolução das charadas, e não para a escrita das palavras. Dessa forma, o objetivo principal da atividade é adivinhar a charada, por isso a ação do aluno é adivinhar e não escrever a resposta corretamente. Assim sendo, o autor permite o entendimento de que existe uma estreita relação entre a atenção e a consciência, visto que o sujeito toma consciência daquilo para o qual sua atenção está dirigida, “[...] o objeto da consciência é aquele para o qual se dirige a atenção do sujeito” (LEONTIEV, 1983, p.198).

Ainda em consonância com Leontiev (1983), este apresenta dois tipos de relação entre a atenção e a consciência, sendo que um fenômeno pode ser

apenas percebido e outros conscientizados. Na perspectiva do autor, para que um objeto seja conscientizado, ele depende da atividade que o sujeito realiza. Neste sentido, a atividade que o sujeito realiza é que determina a consciência do objeto envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

O autor usa um exemplo que possibilita a melhor compreensão da questão entre a atividade e a consciência. Para tanto, Leontiev (1983) descreve um experimento realizado por Zinkenko, no qual se distribuiu aos sujeitos uma folha com alguns desenhos diferentes e o mesmo número de cartões com desenhos diferentes dos da folha. Os sujeitos foram separados em dois grupos, e foram propostos dois tipos de atividades distintas com os objetos que tinham em mãos. Ao primeiro grupo cabia relacionar os desenhos da folha com os cartões que continham a primeira letra do objeto da folha, deveriam estabelecer a relação desenho e primeira letra do alfabeto. Ao segundo grupo cabia distribuir os cartões obedecendo à reciprocidade entre os elementos, por exemplo, caderno e caneta. Para a realização da atividade, nos dois grupos os sujeitos deveriam conscientizar-se do conteúdo, porém o objeto de atenção nas atividades foi diferente.

Para identificar os resultados do teste, foram retirados os desenhos e os cartões e solicitado aos dois grupos que recordassem a relação entre os objetos utilizados para realizarem a atividade. Observou-se que os sujeitos do primeiro grupo (relação desenho e letra inicial) recordaram um número menor de relações que os do segundo grupo (correspondência entre os desenhos). O fato de o primeiro grupo lembrar-se de um número menor de relações justifica-se porque esses sujeitos, no momento da atividade, na distinção e na discriminação do objeto desenhado estarem no plano da atenção, e era preciso que os sujeitos percebessem essa relação, mas a realização da atividade proposta exigia que os sujeitos voltassem sua atenção para a estrutura fônica da palavra que representava o objeto desenhado. No segundo grupo, os elementos que estavam na consciência dos sujeitos eram o próprio objeto e sua relação com o outro objeto. Por outro lado, no primeiro grupo existia uma relação indireta entre o objeto e a consciência, já que era preciso que os sujeitos tomassem consciência de propriedades que não estavam implícitas no objeto representado, nesse caso, a relação fônica da palavra que representa o objeto. Já no segundo caso, essa

situação de consciência foi direta, e não houve rodeios nem desvios secundários para a atenção que estava diretamente relacionada ao objeto que devia ser lembrado.

Então, pode-se postular que no primeiro caso os objetos representados no desenho eram apenas percebidos pelo sujeito, exercendo uma atividade de pouca influência no campo de atenção com relação às especificidades que deveriam ser conscientizadas para a realização da atividade. Já no segundo, os sujeitos precisaram conscientizar-se dos objetos e de suas propriedades e funções para relacioná-los, como se essa atividade despertasse a necessidade de tomar consciência de tais propriedades dos objetos para realizar a tarefa proposta. De acordo com Leontiev (1983), perceber e conscientizar um conteúdo não são atividades da mesma natureza.

Outro exemplo dado por Leontiev (1983) também permite compreender a relação entre a atenção e a consciência. O autor pontua que se duas pessoas caminham pela rua conversando e observando as vitrines e os sujeitos que transitam ao seu redor ao mesmo tempo em que conversam, o que está na consciência do sujeito é a conversa, e as demais coisas (vitrines, sujeitos transitando pelas ruas) são apenas percebidas pela pessoa.

Os apontamentos de Leontiev (1983) sobre a relação atividade e consciência fornece elementos relevantes para pensar na organização das atividades de ensino. O autor permite compreender que para que um conteúdo seja apreendido ele precisa estar em primeiro plano no campo de atenção do aluno. Atividades inseridas em grandes contextos, ou atividades que envolvem muitos objetos em uma situação de aprendizagem tornam embaraçosa essa relação de consciência do objeto de aprendizagem, colocando em dúvida a aprendizagem de um conteúdo específico. Atividades desse modelo correm o risco do conteúdo objeto de aprendizagem seja apenas percebido pelo aluno, e não conscientizado. É preciso que o professor, como organizador do processo de ensino, tenha claro o conteúdo que precisa ensinar para que seja possível encaminhar a organização da atividade de modo que direcione a atenção do aluno ao conteúdo, e que de fato cumpra o objetivo proposto: o ensino e a aprendizagem.

A relação entre a atividade e a consciência permite inferir que o trabalho com os conteúdos da língua sempre inseridos no texto, para que não sejam repetidos os modelos tradicionais de ensino, pode não ser tão favorável à aprendizagem dos alunos, pois “Pode ser que o ensino da linguagem escrita se dilua em atividades ‘com sentido’, sem que seja objeto da consciência do estudante” (GALUCH; SFORNI, 2006).

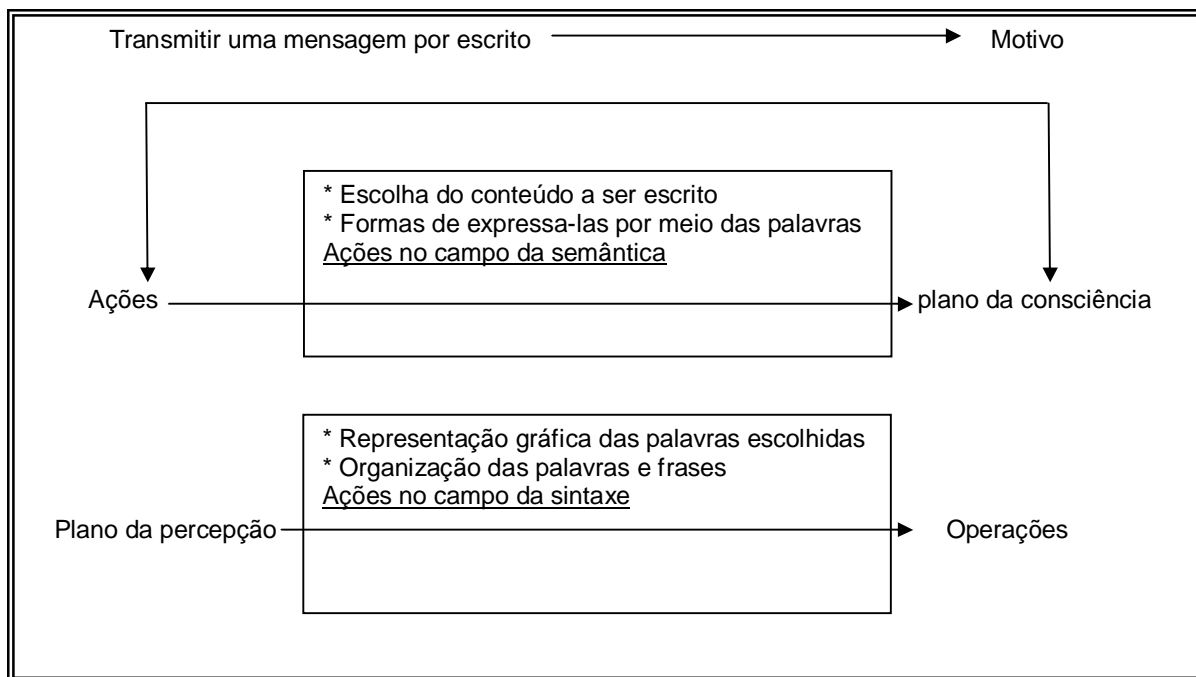
Galuch e Sforni (2006), em busca da compreensão da relação atividade e consciência, discutem a eficiência das atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta.

Podemos considerar que esses conhecimentos até sejam percebidos, mas o objeto da consciência do sujeito pode ser o conteúdo do texto que lê ou escreve e não exatamente as regularidades e irregularidades da linguagem escrita. Assim, mesmo que na escola os alunos tenham interagido com os conhecimentos ortográficos, quando lhes são solicitados tais conhecimentos, é comum que sintam dificuldades em utilizá-los de forma consciente, porque o que não é consciente não pode ser reproduzido de maneira voluntária (GALUCH; SFORNI, 2006, p. 8).

Para que um conteúdo seja conscientizado pelo estudante é preciso que a sua atenção esteja diretamente orientada para o objeto da aprendizagem.

Leontiev (1983) fornece outro exemplo que possibilita entender quais são os objetos de que o sujeito se conscientiza no momento da escrita. De acordo com o autor, essa relação de consciência no momento da escrita depende do estímulo que mobiliza a ação de escrever. Se em uma situação o aluno precisa se comunicar, transmitir suas ideias por escrito, o objeto que ocupa a sua consciência é a maneira escolhida para expressar suas ideias, a escolha das palavras e a organização dessas palavras da melhor forma. Os outros conteúdos envolvidos nessa atividade, como as representações gráficas dessas palavras, são apenas percebidas pelo aluno. O esquema a seguir ilustra como funciona essa relação de consciência e percepção na atividade, em conformidade com Leontiev (1983).

Quadro 7 - Relação entre atenção e atividade



Na representação acima, a atividade que deve ser realizada é transmissão de uma mensagem, ou seja, transmitir a mensagem se constitui no motivo que impulsiona o desempenho de ações, as quais, por sua vez, se constituem na escolha do conteúdo a ser escrito e na escolha das palavras que compõem melhor a mensagem. As ações que o sujeito desempenha estão no plano da consciência, pois sua atenção está diretamente voltada para o desempenho de tais ações (escolha do conteúdo a ser escrito e das palavras que compõem melhor a mensagem). Já as operações (representação gráfica das palavras escolhidas, organização das palavras e frases) que o sujeito desempenha são apenas percebidas, e por isso ocupam lugar secundário durante a realização da atividade, elas são “automáticas” e dispensam a atenção voltada diretamente para elas, sendo possível dar espaço para as ações que precisam ser conscientizadas. Isso não significa que essas operações não possam ser realizadas de forma consciente, porque quando necessário elas podem ser desempenhadas novamente como ações e ocupar o campo da consciência.

Nessa perspectiva, fica claro que as atividades envolvidas no processo de ensino precisam abarcar o conteúdo a ser apreendido de forma direta para que

então possa ser conscientizado pelo aluno, já que a aprendizagem exige relações conscientes. Galuch e Sforini (2006) contribuem para a compreensão dessa relação entre atividade, conteúdo e consciência:

Para que seja objeto de reflexão, análise e generalização, como toda e qualquer apropriação conceitual, é necessário que o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma a tornar consciente ao sujeito o conteúdo a ser internalizado (GALUCH; SFORINI, 2006, p. 12).

A tarefa de compreender as relações entre atividade, conteúdo, consciência e aprendizagem fornecem elementos importantes para se pensar a organização do ensino da língua escrita. Dentre as contribuições desses elementos para a organização do ensino podem ser destacados alguns direcionamentos, como a seleção e a organização dos conteúdos nas atividades. A relação entre a atenção e o conteúdo a ser apreendido é um encaminhamento que aponta direções para organizar o ensino tendo como objetivo alcançar indícios de aprendizagem.

A seguir, analisa-se uma atividade realizada durante as intervenções com o conteúdo de pontuação. O objetivo era fazer com que os alunos se apropriassem do conceito de pontuação por meio de elaboração ativa, isto é, mediante uma atividade de aprendizagem.

### **5.2.3. As atividades de ensino e os indícios de aprendizagem**

No início das intervenções, as atividades de ensino foram planejadas e executadas procurando seguir alguns pressupostos da abordagem histórico-cultural, considerando que a aprendizagem acontece em dois planos, primeiramente no plano coletivo, externo ao indivíduo, e posteriormente no plano individual, interno ao indivíduo. Neste sentido, buscou-se organizar os experimentos seguindo o princípio pelo qual a professora-pesquisadora atuava coletivamente e na sequência os alunos realizavam as atividades individualmente (Anexos B, C e D). Durante as intervenções, foram realizadas atividades

elaboradas exclusivamente para a pesquisa. A professora da turma selecionada cedeu o espaço necessário para a realização da pesquisa, que compreendeu 26 dias de intervenção, realizada em dois dias semanais. As aulas foram filmadas, o que possibilitou um exame mais detalhado das respostas dos alunos. Os conteúdos envolvidos nos experimentos estavam sempre relacionados com os conteúdos da língua escrita. As intervenções foram realizadas na seguinte ordem:

- 1- Atividade “castelos” - representação simbólica da escrita
- 2- Texto Coletivo
- 3- Reestruturação de texto coletivo
- 4- Diálogo
- 5- Elaboração de um roteiro a partir de filme e produção de texto coletivo
- 6- Diálogo
- 7- Produção da parte final de um texto
- 8- Elaboração de um roteiro e produção de texto coletivo a partir da fábula “A cigarra e a formiga”
- 9- Atividade com pontuação “herança”
- 10- Produção de texto coletivo e individual
- 11- Organização de um texto em parágrafos seguindo um roteiro
- 12- Separação e organização de dois textos seguindo roteiro
- 13- Continuação da atividade anterior
- 14- Pontuação
- 15- Pontuação
- 16- Pontuação
- 17- Produção coletiva com finalização individual “A Bruxinha”
- 18- Elaboração de um roteiro e produção de texto coletivo “Ets”
- 19- Produção de texto individual referente à atividade anterior sem intervenção da professora
- 20- Reestruturação de texto coletivo
- 21- Produção de texto referente às atividades 18 e 19 com intervenção da professora - pesquisadora
- 22- Leitura, análise e identificação de textos narrativos

- 23- Leitura, análise e identificação de textos narrativos e conteúdo científico
- 24- Identificação das partes da narrativa por meio do conteúdo científico
- 25- Produção de texto coletivo cuja atenção dos alunos esteja diretamente orientada para o objeto da aprendizagem.
- 26- Avaliação final – produção de texto individual com roteiro

Como forma de tornar a apresentação das atividades concisa, foram escolhidos os episódios de ensino números 14, 15 e 16 que tratam do conteúdo de pontuação para analisar o movimento de aprendizagem dos estudantes no processo de apropriação do conceito. Em episódios anteriores, o conteúdo de pontuação já vinha sendo trabalhado com os alunos, e para trabalhar esse conteúdo foram realizados os seguintes blocos de atividades:

1. Atividades que exigiam que os alunos completassem os diálogos, por exemplo

Carla perguntou:

—

Sua avó respondeu:

— Você só pode comer doce depois do almoço.

A menina disse:

— Cadê o meu anel ?

Sua mãe respondeu:

— Está no seu dedo .

2. Atividades que solicitavam aos alunos que transformassem frases em diálogos, retirando a figura do narrador. Por exemplo:

Julia disse para sua mãe se ela podia brincar na chuva, e sua mãe respondeu que não, pois ela ia se molhar e ficar doente.

Julia disse:

— Mãe posso ir brincar na chuva?

E sua mãe respondeu:

— Não, pois você pode se molhar e ficar doente.

3. Atividades que exigiam inclusão de pontuação em diálogos, conforme exemplo abaixo:

Uma questão de ponto de vista

E lá estava o menino segurando no rabo do Gato e o gato fazendo a maior algazarra.  
Chega sua mãe e diz  
    Pare de puxar o rabo desse gato menino  
E ele respondeu sem se abalar  
    Eu não estou puxando mãe, só estou segurando, quem está puxando é

**Uma Questão de Ponto de Vista**

E lá estava o menino segurando no rabo do Gato e o gato fazendo a maior algazarra.  
Chega sua mãe e diz :  
    — Pare de puxar o rabo desse gato menino,  
E ele responde sem se abalar :  
    — Eu não estou puxando mãe, só estou segurando, quem está puxando é ele!

4. Atividades que solicitavam a explicitação das situações de uso de alguns pontos, como no seguinte exemplo:

Qual ponto usamos?  
Para fazer uma pergunta \_\_\_\_\_  
Para expressar susto, admiração \_\_\_\_\_  
Para finalizar uma idéia \_\_\_\_\_  
Para indicar a fala do personagem \_\_\_\_\_  
Para indicar que o personagem vai falar \_\_\_\_\_

Nas situações de ensino supracitadas, para resolver a atividade os alunos contavam com o apoio de um cartaz acerca do uso da pontuação que foi afixado na parede pela supervisora da escola em época anterior ao início da pesquisa. Esse fato parecia revelar que pouco da atividade coletiva realizada pela professora-pesquisadora era utilizado como referência para a realização das atividades dos alunos, ou seja, eles mantinham o mesmo modo de ação comum às aulas anteriores à intervenção. Sabe-se, porém, que essa forma de relação com o conteúdo tinha pouco impacto em sua aprendizagem. As ações primeiras evidenciavam a não-evolução do grupo.

Começou a surgir a sensação de que as ações pedagógicas realizadas pela professora-pesquisadora não davam conta de fazer avançar a compreensão dos alunos sobre o uso da pontuação. Sensação que se confirmou quando, após algumas intervenções, a professora pesquisadora foi surpreendida pelo seguinte comentário da professora da turma: *“Olha, eu gostaria de saber por que essas crianças não aprendem pontuação, eu trabalho com eles, você está trabalhando, mas na produção de texto realizada durante a avaliação bimestral não apareceu esse conteúdo, ninguém pontuou nada”*.

A observação do comportamento dos alunos que vinha sendo feita pela professora-pesquisadora, somada à afirmação da professora da turma desencadeou algumas reflexões: Por que, apesar de estar ocorrendo ensino e os alunos realizarem as atividades, isto não está sendo suficiente para promover a aprendizagem? O que está faltando entre o ensino oferecido e a aprendizagem esperada?

As incertezas eram muitas; afinal, havia intencionalidade e mediação por parte da professora-pesquisadora, procurou-se contemplar o percurso do inter para o intra psicológico, priorizou-se o trabalho com o conteúdo e, por parte dos alunos, havia participação nas atividades. Enfim, não estavam ali presentes os principais elementos para a promoção da aprendizagem? Será que as ações da professora e a dos alunos não estavam “adequadamente organizadas”?

As respostas automatizadas por parte dos alunos na realização das atividades bem como a observação da professora da sala evidenciaram um problema a ser enfrentado e diante dele uma necessidade foi instalada: a produção de novas atividades para garantir a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Essa necessidade mobilizou a professora-pesquisadora na busca de mais subsídios teóricos para compreender o que estava ocorrendo, bem como para organizar ações pedagógicas que se mostrassem adequadas para o fim a que se propunha.

Autores como Davidov (1988), Semenova (1996), Rivina (1996), Rubstov (1996), Leontiev (2004), Sforni (2004) e Moraes (2009) possibilitaram compreender que a aprendizagem dos alunos decorre de uma atividade, ou seja, para que o aluno se aproprie de um conteúdo ele precisa ter suas funções psíquicas mobilizadas, as quais precisam estar envolvidas na resolução dos

problemas. Ao mesmo tempo em que as funções psíquicas são mobilizadas pela necessidade de resolver as atividades, elas também se desenvolvem por entrarem em ação na atividade de ensino. É somente nessa dinâmica que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Como base nesse pressuposto, a atividade realizada inicialmente foi analisada levando em consideração os seguintes pontos: Que funções psíquicas eram necessárias para que os alunos pudessem resolvê-las? Havia alguma situação-problema que mobilizava os alunos para a realização das atividades? Havia alguma necessidade para o aluno resolver os exercícios além de cumprir com a obrigação de realizar uma mera tarefa escolar? Ao ser realizada essa análise, observou-se que as primeiras atividades estavam muito distantes daquilo que caracteriza uma atividade como a define Leontiev, conforme já exposto na sessão 3 deste estudo.

Verificou-se que a professora-pesquisadora, no afã de ensinar, passava aos alunos a síntese dos conceitos e a eles cabia evidenciar a compreensão e exercitar o conteúdo apreendido nos exercícios que se seguiam, ou seja, as primeiras atividades seguiam um percurso próximo ao que Sforni (2004) descreveu como uma influência da lógica formal na atividade pedagógica. Assim, os experimentos com o conteúdo de pontuação foram replanejados tendo em vista a organização na qual os processos psíquicos como reflexão, análise e síntese fossem mobilizados na relação dos estudantes com o conteúdo. Além disso, foi preciso ressignificar a mediação da professora com o objetivo de conduzir essa mobilização das funções psíquicas envolvidas no processo de apropriação do conteúdo.

A alteração no desenvolvimento das ações na aula não estava prevista no início da pesquisa de campo, ela surgiu como uma necessidade de reorganização da prática frente à análise dos resultados que começavam a aparecer. A avaliação de aprendizagem dos alunos aponta, necessariamente, para uma avaliação do ensino, isto é, uma avaliação que não visa a culpabilizar os alunos pelos limites apresentados, mas que insere o ensino como elemento fundamental a ser avaliado. Além disso, por ser uma avaliação realizada no decorrer do processo de ensino, permite que as atividades sejam reorientadas em busca de melhores resultados.

Diante das dificuldades que permeiam a prática educativa na organização de atividades específicas para o ensino e aprendizagem da língua escrita, este trabalho buscou investigar uma organização de ensino com o conteúdo de pontuação capaz de mostrar indícios de aprendizagem. A organização das atividades procurou orientar-se partindo das propostas de atividades inseridas em um contexto capaz de produzir sentido discursivo, nesse caso, o texto. Desse modo, as atividades estavam envolvidas em um contexto maior e no momento de realização apenas a frase deveria ser pontuada. Na atividade, a pontuação da frase estava subordinada à textualidade que a envolvia. Nesse âmbito, a ação de escolha dos sinais de pontuação precisava articular as partes do texto de forma que produzisse sentido discursivo.

A organização das atividades por meio da seleção de uma frase para pontuar e não um texto completo está relacionada à concepção de atenção deliberada defendida por Leontiev (1983).

A atividade a seguir ilustra uma atividade desenvolvida após reflexões e análises realizadas pela pesquisadora. Se era necessário mobilizar as ações mentais dos alunos, não bastava saber que pontuação usam ou deixam de usar, mas saber o que pensam sobre a pontuação, complementando assim o conhecimento sobre a relação da turma com a escrita já parcialmente identificada mediante a avaliação diagnóstica. A atividade foi elaborada com base em um texto apresentado por Sérkez e Martins (1996, p. 9-10):

Um homem rico, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta assim escreveu: “DEIXO OS MEUS BENS À MINHA IRMÃ NÃO A MEU SOBRINHO JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PEDREIRO NADA AOS POBRES.” Não teve tempo de pontuar e morreu. A quem deixava a ele a sua riqueza? Eram quatro concorrentes.

Chegou **o sobrinho** e fez estas pontuações numa cópia do bilhete: DEIXO OS MEUS BENS À MINHA IRMÃ? NÃO! A MEU SOBRINHO. JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PEDREIRO. NADA AOS POBRES.

**A irmã** do morto chegou em seguida com outra cópia do escrito, e pontuou deste modo: DEIXO OS MEUS BENS À MINHA IRMÃ. NÃO A MEU SOBRINHO. JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PEDREIRO. NADA AOS POBRES.

Surgiu **o pedreiro** que, pedindo a cópia original, fez estas pontuações: DEIXO OS MEUS BENS À MINHA IRMÃ? NÃO! A MEU SOBRINHO? JAMAIS! SERÁ PAGA A CONTA DO PEDREIRO. NADA AOS POBRES.

O júri estudava o caso, quando **os pobres** da cidade apareceram; e um deles, o mais sabido, tomando outra cópia, pontuou-a assim: DEIXO OS MEUS BENS À MINHA IRMÃ? NÃO! A MEU SOBRINHO? JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PEDREIRO? NADA! AOS POBRES.

A professora pesquisadora escreveu as cinco frases sem as devidas pontuações em papéis que foram afixados ao quadro. Ela pediu aos alunos que observassem o que aconteceria com elas. Então a professora contou a história.

Em seguida, as cinco frases foram pontuadas de forma diferente, e cada frase pontuada era lida com a entonação correta pela professora e estabelecidos questionamentos sobre o sentido do texto. A primeira pergunta foi: Para quem o homem rico deixou os bens? Essa pergunta funcionou como forma de mobilizar a análise das frases pelos alunos. Após a pontuação das frases, a professora lançou a seguinte indagação aos alunos: O que aconteceu com as frases? Em seguida, discutiu com a turma: Para que servem os pontos?

Nas respostas dos alunos foram encontrados dois tipos de relação com o conteúdo. Em um grupo, as respostas relacionam-se com o pensamento empírico; em outro, os alunos demonstraram indícios de pensamento teórico. Segundo Davidov (1988), o pensamento empírico se relaciona com o objeto material, por isso o pensamento está voltado para o campo sensorial e imediato. Nas respostas dos alunos, as que se relacionam ao pensamento empírico estão ligadas às situações particulares. Já o pensamento teórico está mais relacionado ao pensamento abstrato, ao conceito, “[...] é o conhecimento com o mínimo de apoio em imagens visuais, com um máximo de construções expressadas verbalmente [...]” (DAVIDOV, 1988, p. 112).

Diante da questão: “O que aconteceu com as frases?” No primeiro tipo de pensamento, observa-se que os alunos prendem-se a situações descritas na narrativa, ficando presos apenas aos fatos, o que demonstra uma relação empírica com a escrita, como observado nas seguintes respostas:

- 1- Ani<sup>5</sup> → As frases estão diferentes porque os o sobrinhos mudam a irmã mudou, o pedreiro mudou e o pobres também mudaram. Os pontos não estão iguais.
- 2- Ane → Porque elas foram mudadas de jeito diferente dos pontos foram o Sobrinho, a Irmã e o Pedreiro.
- 3- Kal → As frases colocaram pontos como esses ?!..
- 4- Tal → Elas foram mudadas pelo: irmão, sobrinho, pedreiro e os pobres
- 5- Wel → Ficou separadas e todos ganho pulando de alegria

Já o reconhecimento da relação entre pontuação e unidade de sentido do texto revela a inferência própria de quem passa a ter uma relação teórica com a escrita, observado nos seguintes exemplos:

- 6- Joa → As frases foram mudadas porque os pontos fez mudar.
- 7- Isa → As frases foram mudadas porque os pontos mudaram elas e cada ponto deu um sentido
- 8- Brun1 → As frases estavam iguais depois mudaram por causa dos pontos

---

<sup>5</sup> Para referir-se aos alunos serão utilizadas apenas as iniciais dos seus nomes.

As respostas à seguinte questão: “para que servem os pontos?” demonstram que a situação exposta com o uso da pontuação, por meio da pontuação das frases, permitiu que a maioria dos alunos observasse a relação entre o conteúdo de pontuação e a mudança no sentido das frases pontuadas. De acordo com as respostas dos alunos, foi possível verificar três tipos de relação com o conteúdo de pontuação. O primeiro grupo de respostas foi classificado como aquelas vinculadas ao aspecto aparente da pontuação, isto é, os alunos demonstram abandono da atividade realizada com a pontuação e tomam como base as situações de aprendizagens anteriores. O segundo grupo de respostas demonstra o vínculo que os alunos fazem do uso da pontuação a uma situação particular. E o terceiro grupo de respostas demonstra um início de compreensão da função da pontuação.

Quadro 8 - Relação entre o conteúdo de pontuação e sua função nas frases

<b>1-Resposta vinculada ao aspecto aparente da pontuação</b>	<b>2-Respostas vinculadas a uma situação particular de uso da pontuação</b>	<b>3-Respostas vinculadas ao início de uma compreensão da relação pontuação-sentido do texto</b>
Joa → Para separar as letras uma da outra.	Car → Quando uma pessoa vai falar.	Jes → Para mudar as frases
She → Servem para separar as frases.	Ale → quando as pessoas vão falar quando está admirado.	Brun 2 → Para mudar as coisas ou deixar um texto ou uma frase melhor.
Brun 1 → Serve para separar, para não ficar perto.	Isa → Para fazer uma pergunta, para os personagens falarem, para separar, etc.	Tha → Para mudar as coisas.
	Wes → Servem quando eles falam	Tal → Eles servem para mudar as falas e as frases.
	Rod → Os ponto servem para separar, e quando os outros falam e quando está assustado.	Wel → Para separar as palavras e entender.

Os alunos que afirmam que a pontuação serve para separar as letras ou frases parecem presos aos aspectos visual da escrita, sem ainda compreenderem a função desses signos que se “espalham” no texto. Enfim, eles sabem que os sinais existem e que são utilizados ao longo das frases ou parágrafos, mas não sabem o porquê desses elementos gráficos.

No segundo grupo de respostas, apesar de os alunos avançarem na compreensão desse conteúdo, atêm-se a uma situação particular de uso da pontuação, fazendo referência a um ou outro tipo de pontuação, como dois pontos -“quando uma pessoa vai falar”, exclamação - “quando está admirado, quando está assustado”, interrogação “quando vai fazer uma pergunta”. Observa-se que, dentre os pontos utilizados na escrita, não houve referência ao ponto final e à vírgula. A ausência de referência a esses pontos corresponde também à ausência desses pontos na produção textual dos alunos, de modo especial, a vírgula. Esse problema enfrentado não se encontra apenas na escrita de usuários iniciantes da linguagem escrita. Em pesquisa realizada por Correa (apud LEAL e GUIMARÃES, 2002), foram analisadas redações produzidas em situação de vestibular sendo encontrados 21 tipos de problemas de pontuação, sendo que 18 envolviam o uso da vírgula. Problema semelhante foi detectado mediante pesquisa realizada por Leal e Guimarães (2002), em que foram analisados textos produzidos por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e observou-se que apenas 36% dos professores não cometeram violações de pontuação.

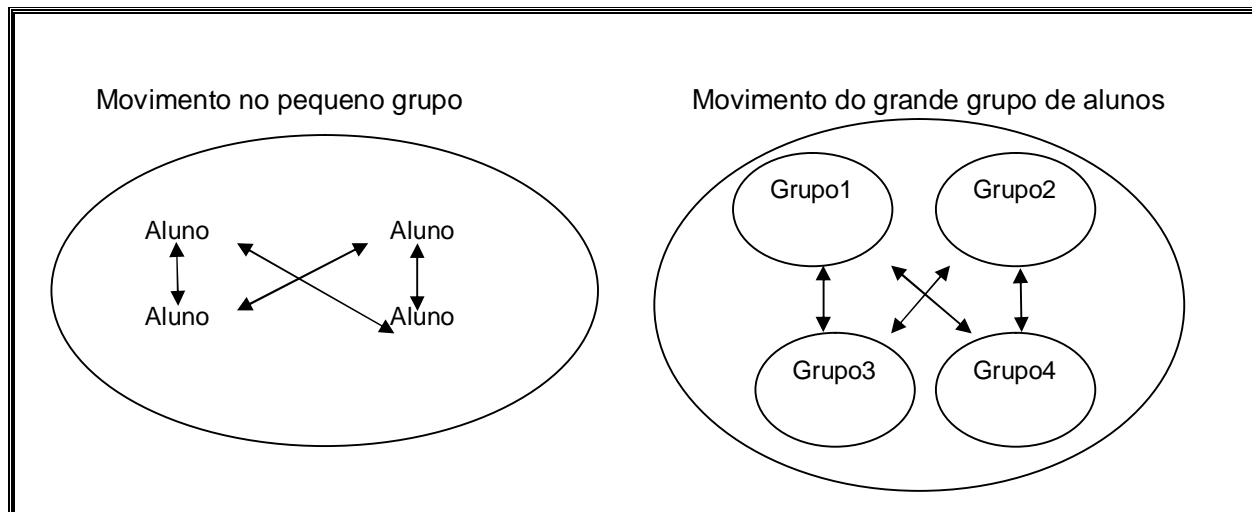
A falta de utilização da vírgula e do ponto final no segundo grupo de respostas dos alunos talvez esteja ligada ao fato de que as práticas de ensino de pontuação sejam realizadas por meio de atividades com sentenças isoladas nas quais são priorizados os pontos de exclamação e interrogação, acompanhadas de exemplos de sentenças padrão. Isso faz com que o aluno fixe essas formas de pontuação, mas apenas no sentido em que foi apresentado no modelo. Por exemplo, do ponto de exclamação como um recurso linguístico para revelar admiração apenas, conforme expressa o aluno “Ale”.

Há, no entanto, um grupo de alunos que não se refere ao aspecto visual da pontuação, nem se atêm ao uso da pontuação em uma situação particular, e que buscam uma explicação geral para o uso de qualquer sinal gráfico usado na escrita, ou seja, parecem buscar uma generalização que se pauta em sua relação

com os efeitos de sentido do texto. Esses alunos perceberam uma relação entre a presença ou a ausência de pontuação e a mudança de sentido que ela provoca no texto. Nesse terceiro grupo de respostas, os alunos revelam ter retirado da atividade trabalhada com o texto sobre a divisão da herança o seu princípio geral, fato que não ocorreu com os demais alunos, situados no tipo de respostas 1 e 2. As avaliações diagnósticas, com base na produção de textos feitas no início da pesquisa de campo, evidenciaram que os alunos dominavam a codificação e a decodificação do código alfabético, mas foi com essa atividade que se tornou possível conhecer o que eles pensavam sobre o conteúdo em pauta, ou seja, com essa atividade a avaliação diagnóstica tornou mais precisos os conhecimentos dos estudantes e a sua zona de desenvolvimento real, favorecendo a tomada de decisão acerca do conteúdo e do tipo de atividades necessárias para a sua apropriação.

O experimento de ensino sobre pontuação iniciou-se no episódio de ensino número 14. Para a realização dessa atividade, a professora-pesquisadora solicitou que a turma se organizasse em pequenos grupos. Os alunos fizeram a divisão dos grupos espontaneamente por afinidade entre os integrantes. Considerou-se que essa forma de organização da sala poderia favorecer o aparecimento de conflitos teóricos e discussões entre os alunos na resolução das atividades propostas, já que se esperava que a situação-problema desencadeasse necessidades de realização de ações para atingir um objetivo e, no grupo, as ações de cada um precisavam ser discutidas para que chegassem a uma ação comum a todo o grupo. O quadro abaixo demonstra a organização dos grupos pelos alunos bem como o movimento desencadeado nos momentos de atividade práticas.

Quadro 9 - Movimento da aprendizagem



Os pequenos grupos constituíam-se em média de 4 alunos, e no momento das atividades essa disposição possibilitava a interação entre seus integrantes em busca de uma solução comum ao problema estabelecido. Em um momento posterior, as interações coletivas entre os pequenos grupos eram expostas a todos os alunos da sala, formando um grande grupo. Nesse momento, era possível a discussão e a interação entre os pequenos grupos, sendo que cada grupo já tinha uma possibilidade de resposta formulada em momentos de interação anterior entre os integrantes. Ademais, esse momento coletivo contava com a intervenção da professora como mediadora desse processo. Essa forma de organização dos alunos possibilitou debates, conflitos em busca de delineamentos orientados pela professora como a mediadora do processo de busca de uma resposta embasada no conteúdo científico que estava sendo estudado.

Rivina (1996, p. 139) preconiza que,

[...] numerosos estudos já haviam demonstrado que as atividades comunitárias não são um meio eficaz de aprender a resolver este ou aquele problema, mas são também capazes de contribuir, em muito, para o desenvolvimento das operações e das ações cognitivas na criança.

No experimento realizado, essa forma de organização dos alunos visava a mobilizar as ações e as operações cognitivas, porque a resolução da atividade entre os integrantes do grupo gera conflitos, discussões para atingir uma resposta comum.

Estudos realizados por Moraes (2009) revelam que tanto o processo de ensino como o de aprendizagem precisam ser influenciados por uma atividade desencadeadora de aprendizagem, sendo que a “atividade de ensino é materializada na situação desencadeadora de aprendizagem”. Essa situação desencadeadora de aprendizagem causa impacto tanto na atividade do professor, que é ensinar, como na atividade do aluno, que é aprender. Neste sentido, durante a pesquisa a atividade de ensino e de aprendizagem sofreram modificações. A atividade de ensino precisou redirecionar-se de modo que trouxesse indícios de elaboração ativa do conteúdo trabalhado, e a atividade dos alunos redirecionou-se de forma que suas funções fossem mobilizadas objetivando que se apropriassem do conhecimento de maneira ativa.

A tarefa dos alunos consistia em resolver, por meio do uso da pontuação, o seguinte problema:

Um homem ia viajar, mas chegou atrasado à rodoviária e o ônibus já estava saindo. Então ele gritou para o motorista não prosseguir, pois ele gostaria de viajar naquele ônibus. Então ele escreveu a seguinte frase num papel: “Não espere”

Pedi-se que os alunos pontuassem a frase de forma que o motorista entendesse que era para ele parar o ônibus e esperar o homem.

Nessa atividade, a necessidade desencadeada era pontuar a frase de forma adequada à mensagem estabelecida, por isso a necessidade dos alunos estava relacionada ao motivo de sua ação. A problematização apresentou-se como fator decisivo na mobilização de ações mentais, e segundo Rubstov (1996, p. 133), “[...] o conceito de problema de aprendizagem está estreitamente ligado ao de ação cognitiva, a qual caracteriza principalmente pelo modo de analisar um objeto”.

A maneira com que foram organizadas e desenvolvidas as atividades de pontuação tinha como objetivo desencadear um processo em que se podia observar indícios de aprendizagem nos alunos, mas que nesse processo eles não ficassem vinculados ao acerto ou erro da frase tomada como exemplo, e sim que analisassem a pontuação como um objeto, percebessem o conceito de pontuação como atributo relativo à gramática, mais precisamente à suplementação semântica, pois a necessidade de pontuar as frases eram mobilizadas pela adequação do sentido. Desse modo, a pontuação das frases era norteada pela sintaxe, visto que os pontos eram utilizados de forma a dispor e relacionar os elementos da frase estruturalmente almejando produzir o sentido estabelecido no contexto em questão, nesse caso, adequar a função semântica.

Não foi possível acompanhar e registrar as discussões que ocorreram em cada grupo. Será exposta, aqui, a parte da discussão coletiva que pode ser analisada por ter sido registrada mediante as videografações.

Após a pontuação das frases pelos grupos, estas foram afixadas no quadro-negro e a professora pesquisadora conduziu a análise de cada frase pontuada a fim de verificar qual estava pontuada de forma mais adequada para garantir que a mensagem fosse compreendida conforme a intenção do autor. A necessidade desse momento de intervenção da professora pesquisadora nas reflexões dos alunos é corroborada por Tsukerman, para quem a cooperação entre as crianças é fundamental, mas é necessário que ela tenha “[...] o adulto como parceiro para adquirir diversos elementos da ação, tais como a correção ou a avaliação, sobre as quais ainda não tem domínio” (TSUKERMAN apud RUBSTOV, 1996, p. 134).

L 1 - P - *Qual foi o grupo que consegui fazer o motorista parar o ônibus e esperar?*

L 2 – P - *O grupo da Tha, eles colocaram assim: “Não.espere!”*

L 3 –P - *Turma, está certo?*

L 4 – Seb - Não, pois o homem está admirado - O aluno lê a frase com a entonação correta da pontuação.

L 5 – P - *Então, mas será que mesmo com esse tipo de ponto, o motorista conseguiu entender que era para ele parar? - Veja bem turma, é para o ônibus fazer o que?*

L 6 – Seb - Parar

L 7 - Alunos- Parar

L 8 – P - *E esse ponto aqui (a professora refere-se ao ponto de exclamação do final da frase) serve para dizer o que? Não quer dizer que o homem estava desesperado, emocionado, aflito por que o ônibus estava saindo?*

L 9 - Seb: É daí sim.

Nesse episódio transcrito, a fala do aluno Seb (linha L 4) demonstra que seu conceito de ponto de exclamação se restringe ao uso em situações de expressão de sentimentos de admiração e alegria, e por isso, em sua concepção, o ponto de exclamação não pode ser usado para transmitir a mensagem estabelecida pela atividade, que era fazer com que o motorista parasse o ônibus. Nesse processo de elaboração conceitual do aluno, a mediação da professora pesquisadora apresenta-se como requisito indispensável (L 5 e L 8), porque ela não se posicionou com julgamento de certo ou errado, mas suscitou no aluno uma ação mental de análise da frase. Na L 9, o aluno demonstra ter compreendido que o ponto de exclamação também poderia ser usado para pontuar a frase em questão, o que demonstra que a mediação da professora se constitui em um elemento fundamental para a reflexão e análise por parte do escolar.

L 10 – Jes - Olha prof. Aquele ali, tá errado. “Não espere.”

L 11 – Dan - É, tá errado. Porque não colocaram o ponto ali no meio daí não dá para o motorista entender.

L 12 – P - *Como se lê essa frase?*

L 13 - Não espere.

L 14 – P - *O que o motorista entenderia com essa frase pontuada dessa forma?*

L 15 – Seb - que não era para ele esperar.

L 16-P- *E o que temos que mudar para o motorista entender que é para ele esperar?*

L 17 – Dan - colocar um ponto no meio.

L 18 – P - *Ale, o que temos que colocar para ele entender?*

L 19 - Brun 2 - Pode ser exclamação no meio da frase e depois um ponto final.

Daí, a frase fica assim: “Não! espere.”

L 20 –P - *Agora vamos ler. Deu para entender?*

L 21 – Alunos - Deu

L 22 – P - *O que estava faltando era o ponto de exclamação, e agora o que falta?*

L 23 – Dan - Letra maiúscula.

Na L 10, a aluna realiza a análise da frase por si mesma, afirmando estar equivocado o uso da pontuação. Na L 11, o aluno também realiza a análise e justifica porque está errado. A ação de ambos indica que eles estabelecem uma relação diferente daquelas estabelecidas inicialmente com o conteúdo do texto e

a pontuação da frase, pois eles fornecem tais respostas tendo em vista o conteúdo. Suas respostas evidenciam o exercício do pensamento teórico, já que nelas está pressuposta a função simbólica desses elementos gráficos. Nas respostas levantadas pelos alunos é possível identificar peculiaridades do pensamento teórico, como, por exemplo, o processo autônomo de solução da tarefa, a apropriação do conhecimento bem como a análise do conteúdo do problema para que possibilite a reflexão realizada para que o aluno delinear seu posicionamento. Neste sentido, é possível destacar o movimento que o aluno realiza para inferir sua resposta. Quando é exposta a frase da atividade utilizada como exemplo, o aluno parte de uma situação particular e por meio do conceito de que se apropriou é possível desencadear um processo de reflexão que possibilita autonomia para elaborar uma resposta geral, ou seja, o aluno refere-se ao “ponto” como um conteúdo que fez falta na frase no sentido de organizá-la em busca do sentido correto. Nesse caso, é possível verificar a elaboração de uma inferência pautada no conceito de pontuação, porque parte da frase, que é uma situação particular, e faz generalizações do conteúdo, possíveis não somente nessa situação, mas também em outras da mesma natureza.

As linhas 15 e 17 mostram a análise do aluno conduzida pela mediação da professora realizada nas linhas 14 e 16. Na linha 19, evidencia-se a generalização da aluna, pois ela demonstra que outro ponto também pode ser usado nessa situação.

Após a análise das frases pontuadas pelos grupos, a professora lançou outro problema: a mesma frase deveria ser pontuada de forma que transmitisse outra mensagem. A atividade consistia na seguinte situação-problema:

Do primeiro banco do ônibus, uma mulher gritou que não era para o motorista esperar, pois aquele homem era um louco.
--

Depois da exposição da situação-problema, pediu-se aos alunos que pontuassem a frase “Não espere” de forma que o motorista entendesse que não era para ele esperar e sim prosseguir.

De acordo com Sforni (2004), a modificação das situações-problema, que nesse caso se refere à pontuação de diferentes frases, possibilita aos alunos

extrair as características essenciais que determinam o conteúdo e a estrutura do conceito. Essa concepção foi possível devido à organização da atividade, que modificou os parâmetros de referência dos alunos, desencadeando uma dinâmica em que as relações essenciais seriam adequar os pontos de acordo com a semântica. A tarefa de pontuar a mesma frase de forma diferente possibilita comparar dois objetos que aparentemente são os mesmos, porém as relações entre conteúdo e objeto precisa ser modificado. Semenova (1996, p. 163) pondera que esse fato torna possível descrever uma fórmula que é comum à relação objeto-conteúdo. No caso da atividade de pontuação, a “fórmula” pode ser comparada às generalizações realizadas na busca do princípio de pontuação das frases, já que o mesmo conteúdo aplicado ao mesmo objeto precisa valer-se de relações diferenciadas.

Essa nova etapa da atividade visava conduzir os alunos a uma generalização, haja vista que o mesmo conteúdo deveria ser usado em uma situação diferente, e para sua realização não bastava somente reproduzir o conteúdo da atividade, sendo preciso que o aluno realizasse uma análise, já que precisava pontuar a frase de maneira adequada à nova mensagem proposta. Desse modo, a necessidade do aluno foi motivada para o desempenho de ações que envolvem reflexão e análise.

L 24 *P-Agora vamos ver qual grupo conseguiu fazer o motorista entender que não era para ele esperar.*

L 25 *P- Vamos ver o grupo da Isa. Esse grupo escreveu: Não espere!*

L 26 *Seb- Ah, certinho, ele entendeu, certíssimo.*

L 27 *P- Vamos para o próximo grupo. Esse grupo escreveu: Não espere.*

L 28 *Brun 2- ficou errada.*

L 29 *P- Porque está errada?*

L 30 *Brun 2- Por que sim, esse ponto aí, esse ponto. Tem que ficar igual aquela lá (Não espere!)*

L 31 *P- Então vamos ver que diferença tem.*

L 32 *A professora faz a leitura das duas frases. Não espere! Não espere.*

L 33 *P- agora me diga Brun, qual a diferença?*

L 34 *Brun 2- A diferença é que lá falou admirado.*

L 35 *Jes – E na outra não falou normal*

L 36 *P- Então, mas nas duas o motorista entendeu que era para ele não esperar?*

L 37 *Brun 2- É deu sim, tá certo.*

L 38 *P- Então turma, deu para entender?*

L 39 *Alunos – Sim*

L 40 *Seb- Então pode deixar as duas assim que estão certinhas.*

Novamente a professora parte da necessidade de pontuar a frase de forma que transmita a mensagem (L 24); essa necessidade foi o motivo da aprendizagem dos alunos. Na L 25, a professora provoca a análise da frase pelos alunos e pede para que eles analisem se a frase está pontuada da forma correta. Na L 26, o aluno conclui que está correta, pois o motorista entendeu a mensagem. Com essa resposta, o aluno quer dizer que os pontos estavam dispostos na frase de forma correta, pois eles cumpriram a função de adequar a frase para transmitir a mensagem estabelecida.

Na L 27, a professora novamente provoca a análise; na L 28, a aluna conclui por meio da análise comparativa entre o conteúdo de pontuação e sua utilização que a frase está pontuada errada, e desse modo, os pontos precisam ser adequados à intenção da comunicação. Na L 29, a professora questiona a aluna: “Por que está errada?”, e por meio da comparação com outra frase em que a pontuação está sendo usada de forma correta a aluna analisa, compara e diz que o ponto precisa ficar igual ao da frase pontuada corretamente (L 30). Nesse momento, a mediação da professora (L 32) conduz a aluna à reflexão por meio de análise comparativa entre dois elementos: a frase que a aluna se refere como correta e a frase que a pontuação precisa ser adequada. Na L 34, a aluna analisa uma frase, e na L 35, outra aluna analisa outra frase, e nesse momento a mediação da professora é primordial, pois leva as alunas a sintetizarem a análise comparativa realizada entre ambas as frases (L 36). A aluna demonstra ter conseguido realizar a análise por meio da comparação entre as duas frases pontuadas de forma diferente, isto é, essa ação mental da aluna por meio de uma reflexão caminhou rumo à generalização do conteúdo, já que ela conseguiu reconhecê-lo em duas situações diferentes (L 37). Na L 38, a professora dirige-se à turma para ver se conseguiram alcançar a mesma compreensão da aluna e a turma responde de forma positiva (L 39), com a confirmação de outro aluno de que “estão certinhas” (L 40).

O episódio abaixo demonstra a análise da frase pontuada por outro grupo.

L 41 *P- Vamos ler a frase deste grupo*

L 42 Não, espere.

L 43 Seb- tá errado.

L 44 A professora retoma.

L 45 P- *vou ler de novo e você vai ver se o motorista entendeu que é para ele continuar.*

L 46 Seb- ah, não vou falar mais também.

L 47 P- *Mas, Seb, a professora não está dizendo se está certo ou errado, eu quero que você pense junto comigo, pra ver se está certo ou errado.*

L 48 Seb- Então não tem nenhum ponto no meio.

L 49 P- *Onde?*

L 50 Seb- No Não.

L 51 A professora apaga o ponto do meio e lê a frase, “Não espere.”

L 52 Wel- Seb- Isso agora ficou certo, certinho.

L 53 P- *Então leia para ver se ficou correto.*

L 54 Alunos- ficou sim, deu pra entender.

No episódio acima descrito, a professora conduz novamente a atividade de análise da frase pelos alunos (L 41). Na L 43, o aluno conclui que a frase está pontuada de forma errada, então a professora pede que o aluno a analise novamente. Na L 46, o aluno mostrou-se revoltado, “não vou falar mais,” por que esperava da professora a resposta de que seu posicionamento estava certo ou errado e a professora respondeu chamando-lhe a confrontar sua resposta com uma análise; nesse momento, a mediação da professora L 47, “eu quero que você pense junto comigo,” se constitui na condição primordial para provocar a ação mental do aluno, que em seguida analisa a frase junto com a professora e conclui que está correto.

O posicionamento da professora na L 47 demonstra a sua intenção de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, já que ela está conduzindo, provocando ações mentais mediante as respostas dos alunos, e desse modo, atuando no nível de desempenho com os conteúdos que os alunos ainda não são capazes de dominar sozinhos.

No final da realização das atividades, como uma maneira de sintetizar de forma sistemática as ações dos alunos, a professora provocou questionamentos para concluir a atividade.

L 55 P- *O que dá pra gente pensar disso tudo que aconteceu hoje? Se a gente colocar os pontos na frase de qualquer jeito fica correto?*

L 56 Alunos- Não

L 57 P- *então a gente precisa fazer o que?*

L 58 Wel- falar para depois fazer e colocar os pontos.

L 59 P- *Seb, posso colocar qualquer ponto?*

L 60 Seb- não primeiro tem que pensar.

L 61 P- *Ah, então primeiro tem que pensar o que a gente vai falar para depois saber os pontos que vai usar?*

L 62 P- *É isso turma?*

L 63 Alunos- Sim.

Na L 55, a professora suscita os alunos a sintetizar o que aconteceu, isto é, fazer o processo inverso da análise, identificar o que era comum ( geral) a todas as situações de pontuação. Ao mesmo tempo em que a professora exige que os alunos sintetizem e concluam, mais uma vez a sua mediação mostra-se primordial nesse processo, porque ela conduz a ação mental do aluno: “Se a gente colocar os pontos na frase de qualquer jeito, fica correto?” Quando o aluno responde “não”, novamente a professora (L 57) exige que ele justifique a resposta. A insistência para que os alunos justifiquem suas respostas pauta-se no princípio de que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas também permite sua organização; assim, o momento de expressar verbalmente a ação realizada é importante na aprendizagem dos alunos.

A resposta do aluno “falar para depois fazer e colocar os pontos” demonstra a necessidade do pensamento empírico para a formação do pensamento teórico, e também mostra a aprendizagem do aluno nesse processo de elaboração. Quando a professora pergunta ao aluno o que tem que fazer para pontuar uma frase, o aluno responde (L 60), “primeiro, tem que pensar”, e nessa fala do aluno está contida a necessidade da elaboração ativa, de ações mentais, para que sua aprendizagem se efetive. Desse modo, ao mesmo tempo em que executa a atividade, seus processos mentais são desenvolvidos. Além de esse aluno aprender um conteúdo, ele aprendeu também um modo de ação que lhe dá autonomia para futuras produções textuais, ou seja, a sua ação com a atividade estendeu-se para além da resolução da tarefa específica. A partir da afirmação do aluno, a professora sintetiza incorporando a sua fala (L 61): – “Ah, então primeiro tem que pensar o que a gente vai falar para depois saber os pontos que vai usar?”. Em seguida, a professora pede a confirmação da turma, que se posiciona de forma positiva ao entendimento da síntese.

Os episódios a seguir fazem parte de outro dia de atividade realizado com o mesmo conteúdo de pontuação, no mesmo formato de organização das

atividades anteriores. A resolução da atividade, isto é, as ações realizadas pelos alunos para pontuar a frase foram motivadas pelo problema:

Leonardo estava com um grande problema, e pediu ajuda para sua mãe. Sua mãe disse para ele não se preocupar, pois aquele problema era pequeno demais, e o seu pai poderia resolver facilmente. A mãe disse ao Leonardo: Isso só ele resolve

Depois da exposição da situação-problema pediu-se aos alunos que pontuassem a frase de forma que Leonardo entendesse que o seu problema é pequeno demais e o seu pai poderia resolvê-lo.

Após a pontuação das frases pelo grupo e a análise coletiva da frase acima, a professora lançou outro questionamento, em que a mesma frase deveria ser pontuada de outra forma, de modo a transmitir uma mensagem diferente. A atividade consistia em resolver o seguinte problema:

A irmã mais nova de Leonardo estava com o seguinte problema: na escola um aluno colocou um apontador no seu estojo e a acusou de roubo. Sua mãe disse que esse problema era muito grave e somente o seu pai poderia resolver. Então ela disse: Isso só ele resolve

Os alunos deveriam pontuar a frase de forma que a irmã mais nova entendesse que esse problema seria resolvido somente pelo seu pai.

Não serão expostas aqui as discussões entre os alunos e destes com a professora, visto que a elaboração dos alunos ocorreu como nos outros episódios já discutidos. Destacaremos ações importantes realizadas no final da atividade.

L 64 P- *O que a gente está aprendendo?*

L 65 Aluno1- pôr ponto

L 66 Aluno 2 a pôr ponto certo

L 67 P- *isso, a usar os pontos de forma correta.*

Ao longo do desenvolvimento das atividades, observou-se em vários momentos a tomada de consciência do aluno como, por exemplo, quando se percebeu a necessidade de utilizar os sinais de pontuação, quando foram mobilizados a solucionar uma situação-problema ou em situações como demonstra a L 64. Nesse caso, a professora conduz os alunos à tomada de

consciência da ação que estão realizando. A importância desse momento é destacado por Vigotski (2001, p. 275): “[...] tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”. Os alunos 1 e 2 (L 65 e 66) demonstram que o motivo que move as ações, as elaborações durante as atividades é aprender a usar os pontos corretamente. Para confirmar, a professora conclui, incorporando a síntese dos alunos (L 67). A afirmação dos alunos apenas de parecer trivial é importante para que seja observado se os mesmos não se encontram presos à situação particular tomada como referência para a atividade, o que limitaria a sua possibilidade de aprender o que é essencial no trabalho realizado bem como a sua generalização.

Em outro dia de atividade, a tarefa com a pontuação foi retomada e a frase a ser pontuada consistia na resolução do seguinte problema:

Cláudio chegou em casa com o boletim do 1º bimestre e já avisou sua mãe que suas notas estavam péssimas. Sua mãe disse que não queria ver suas notas. Não quero ver

Nessa atividade, a tarefa dos alunos consistia em pontuar a frase de forma que Cláudio entendesse que sua mãe não queria ver suas notas.

Nos próximos episódios analisados, fica evidente que os alunos começam a superar suas dificuldades para resolver as tarefas, o que se justifica pelo fato de que os alunos passaram a ter o conteúdo como mediador de suas ações. Neste sentido, as ações que os alunos realizam para pontuar a frase se torna mais consistente, pois eles têm mais propriedade para justificá-las, uma vez que contam com o conteúdo que se interpõe entre suas ações e a resolução da tarefa.

L68 P-Grupo 3- Nessa frase: Não! quero ver.

L 69 P- *Nessa frase deu pra entender que a mãe não queria ver?*

L 70 P- *olhem aqui eu vou ler de novo.*

L 71 Aluno 1- falou que quer ver, tá errado.

L 72 P- *então olhem aqui o que eu tenho que muda para ficar claro que a mãe não quer ver?*

L 73 Wel- ponto de exclamação

L 74 Car- ponto de exclamação, tirar ele.

L 75 P- *Olhem turma, vou tirar o ponto de exclamação, agora vamos ler pra ver se deu pra entender*

L 76 Car- sim agora deu: Não quero ver.

L 77 Jes- Deu, mas a mãe não falou admirada, ela falou assim calma ( se referindo diferença de entonação produzido pelo uso do ponto de exclamação e do ponto final).

L 78 P- *Isso quer dizer que o ponto de exclamação e o ponto final são diferentes?*

L 79 Alunos- sim

L 80 P- *agora eu vou ler as duas frases, a que tem ponto de exclamação e a que tem ponto final*

L 81 P- *as duas estão transmitindo a mesma mensagem?*

L 82 Seb- sim, só que uma tá admirado e a outra tá calmo.

L 83 P- *então quais dos dois pontos que podemos usar para pontuar o final dessas frases?*

L 84 Alunos- o ponto de exclamação e o final.

Como demonstra esse episódio, quando a professora propõe a análise da frase (L 68, L 69 e L 70), o aluno logo se posiciona ( L 71): “falou que quer ver, tá errado,” como resposta de uma análise. Na L 72, novamente a professora conduz o processo de análise da pontuação da frase, levando os alunos a perceberem o que teria que mudar para adequar a pontuação.

As respostas dos alunos (L 73, L 74 e L 76) correspondem a uma análise que está implícita o uso do conteúdo de pontuação. Na L 77, “a mãe não falou admirada, ela falou assim calma”, a aluna se refere ao uso do ponto final e deixa claro que como está sendo usado o ponto final, como se na fala da mãe já fosse utilizado o ponto de exclamação, a fala da mãe revelaria admiração. A aluna se posiciona demonstrando ter compreendido a função do ponto final e do ponto de exclamação, assim como suas diferenças. Na L 78, a professora retoma a análise da aluna e a compartilha com a turma, induzindo todos à análise e possível conclusão. Nas L 80, L 81 e L 83, a mediação da professora para que os alunos realizem a análise é ainda mais dirigida, na tentativa de relacionar a situação particular com o conteúdo que pode ser generalizado para outras situações, demonstrado por meio das L 82 e L 84.

O próximo episódio permite identificar como as crianças passaram a realizar a análise e reflexão sem necessitar tanto do auxílio da professora, o que evidencia que as crianças adquiriram mais independência na resolução das atividades, ou seja, as funções desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem podem agora regular as ações dos alunos na resolução das próximas atividades. Tal fato reforça a proposição de Vigotski (2005, p. 37) de que

“O que a criança pode fazer hoje com auxílio do adulto, poderá fazê-lo amanhã por si só [...]”. Neste sentido, também evidencia que a aprendizagem ocorre em dois planos: primeiramente no coletivo e depois no individual, pois após as atividades serem realizadas no grande grupo com a mediação da professora, foi possível, graças a essa forma de ensinar, que os alunos desenvolvessem processos internos que lhes possibilitaram posteriormente operar com os conteúdos de forma mais independente, ou seja, os processos desenvolvidos passaram a fazer parte do pensamento, tornando-se o próprio pensamento. Essa transformação das ações externas em ações internas ocorre, segundo Rubstov (1996, p.137), “[...] graças à generalização do objeto específico sobre o qual recai a ação coletiva [e] graças à elaboração de uma característica comum, que serve de base para novas formas de repartição das ações individuais [...]”. Na pesquisa, esses fatos podem ser observados durante as discussões, análises e comparações das respostas dos pequenos grupos em busca de uma resposta comum, isto é, em busca de um princípio comum para alcançar resposta(s) adequada(s) à resolução do problema estabelecido.

L 85 *P-Agora vamos ver o grupo da Jes: “Não, quero ver!”*

L 86 Jes- tem que tirar essa vírgula do meio.

L 87 A professora apaga.

L 88 *P- Jes, leia e veja se ficou certo.*

L 89 Jes- agora ficou certo.

L 90 *P- Ficou certo turma?*

L 91 Alunos- Sim.

Quando terminou a pontuação da frase, a professora lançou outra problemática; novamente a mesma frase seria pontuada de forma que transmitisse outra mensagem. A atividade foi assim proposta: Agora nós vamos pontuar de uma forma diferente, prestem atenção no problema:

O pai de Cláudio teve uma reação diferente de sua mãe, e disse que queria ver as notas do filho, e disse: “Não quero ver

Os alunos deveriam pontuar a frase de modo que Cláudio entendesse que seu pai queria ver suas notas.

Após a pontuação das frases pelos grupos, análise, e discussão da pontuação correta para adequar a frase à mensagem transmitida, a professora lançou uma pergunta:

L 92 P- *Turma, qual foi o dia que vocês acharam mais fácil para realizar as atividades de pontuação ?*

L 93 Aluno - hoje.

L 94 Jes- Por causa que a gente já fez mais de uma vez.

L 95 Car- é, eu ia falar isso.

L 96 Wel- mas também claro que fica fácil a professora ajuda

L 97 P- *Quem concorda.*

L 98 A turma toda levanta a mão.

No episódio acima, fica evidente pela fala dos alunos (L 93, L 94, L 95, L96 e L97) a importância da mediação da professora para o processo de aprendizagem dos alunos. Na L 96, o aluno demonstra a relevância da mediação da professora para a sua aprendizagem. Se esse aluno fosse deixado exposto a um ensino espontâneo, isso talvez não se efetivasse. É o que também conclui Rivina (1996, p. 150): “Nossas pesquisas permitiram-nos concluir que deixar uma criança de 6 a 10 anos entregue a si própria e destinar-lhe uma aprendizagem ocasional pode levar uma expressiva maioria dos alunos ao fracasso escolar [...]”.

A organização do ensino da forma com que foi realizado durante as intervenções demonstra que para que as crianças se apropriem dos conhecimentos não basta um ensino sistematizado, e também o trabalho não deve se resumir apenas ao trabalho com conteúdos ou a um ensino intencional; muito mais do que isso, é preciso que o ensino gere uma aprendizagem ativa por parte dos alunos, capaz de mobilizar e ao mesmo tempo desenvolver suas funções psíquicas. Nas atividades iniciais, quando o conceito e a síntese eram transmitidos pela professora pesquisadora de forma pronta, cabia aos alunos se apropriarem de um pensamento concluído, isto é, os alunos treinavam o conteúdo por meio da realização de atividades repetidas para “aprender”, e valiam-se da função de memorização para a realização das tarefas, tanto que recorriam ao cartaz afixado na parede. Já quando foram replanejadas as atividades, para a sua realização foi exigida dos alunos a mobilização de funções como a atenção, o raciocínio, e outras funções atreladas ao pensamento teórico.

No final das intervenções a professora pesquisadora solicitou uma avaliação diagnóstica com o mesmo modelo da avaliação inicial e verificou-se que os textos dos alunos apresentaram uma estrutura diferenciada daquela observada na avaliação inicial. Com relação ao conteúdo de pontuação verificou-se o uso dos pontos como mais freqüência bem como sua adequação a situação de uso. Segue alguns exemplos dessa produção de texto.

Texto 1

Coisute que não assustou.

Dona Maria levanta cedo toma seu café e vai começar a lavar roupa. Dona Maria pegou sua bucha, xerô e sabão. Dona Maria foi lavar sua roupa. Máquina.

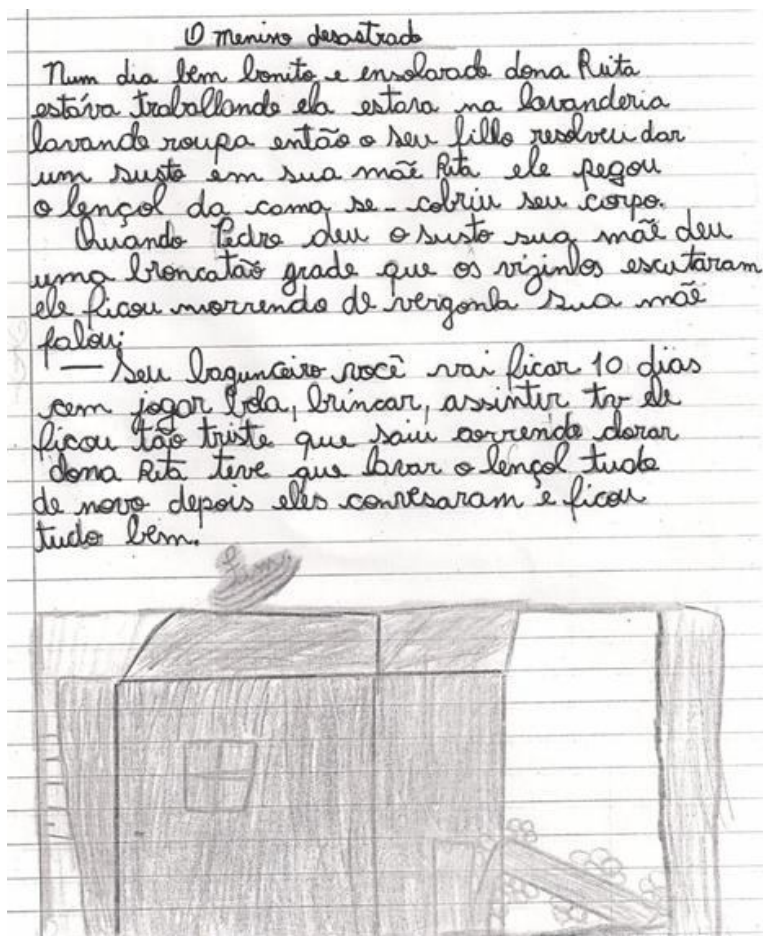
João e seu filho é um menino muito bagunceiro. Um dia João resolveu dar um susto na sua mãe. Ele pegou um lençol e colocou em cima da sua cabeça. João foi chegando de mansinho e "BUUUU!". Ele tentou assustar sua mãe mais ela não assustou.

A mãe do João tirou o pano de cima dele e falou:

— Mas menino, você não tem vergonha mesmo! Já tomar um banho!

O João foi tomar banho. Ele foi triste para dentro.

## Texto 2



Com base no ponto de partida para a realização deste experimento fica evidente que expor a criança aos conteúdos ou apenas apresentá-la a conceitos prontos, presos às situações particulares não proporciona uma autêntica aprendizagem. O desenvolvimento das funções psíquicas envolve o trabalho com o pensamento teórico e com a elaboração ativa dos conteúdos, ou seja, envolve a reflexão, a análise e a generalização, bem como a sua internalização por meio de ações mentais. Aprendizagem que se evidencia quando o aluno sabe usar os conteúdos como ferramentas do pensamento.

Neste sentido, por meio da análise qualitativa das respostas dos alunos durante as atividades de ensino é possível verificar que essa forma de organizar o ensino foi favorável à mobilização das funções psíquicas dos alunos rumo à apropriação ativa dos conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida para a escolha da escrita como objeto de investigação da presente pesquisa foi o baixo desempenho dos alunos com os conteúdos de língua portuguesa observado em sala de aula pela pesquisadora durante sua atuação como docente no Ensino Fundamental. As avaliações governamentais (PISA, SAEB, Prova Brasil, IDEB) confirmaram que esse quadro constatado pela pesquisadora com relação aos seus alunos não é específico de uma situação particular, mas é parte da educação brasileira de forma geral.

O baixo desempenho dos alunos com os conteúdos de língua portuguesa provocou a necessidade de identificar os pressupostos que orientaram o ensino da leitura e escrita nas últimas décadas, principalmente nas séries posteriores ao processo de alfabetização, já que o grande problema identificado em sala de aula e nas avaliações governamentais não se refere à aprendizagem da codificação e decodificação inicial da linguagem escrita, mas na produção escrita e na leitura de textos. Essa análise foi realizada na primeira sessão deste trabalho. Nessa sessão, identificaram-se algumas concepções que organizaram o ensino nas últimas décadas, a tradicional, a construtivista e as práticas de letramento. Desse estudo, conclui-se que as formas de organização do ensino pautadas no modelo tradicional privilegiam o treino e a repetição dos conteúdos e por isso são insuficientes para que o aluno estabeleça relações entre a prática escolar e o uso da linguagem escrita fora desse contexto.

Já o movimento construtivista, que procurava superar a prática tradicional, privilegiou o trabalho com produções textuais em detrimento dos conteúdos gramaticais. A ênfase maior da ação docente recaiu sobre o trabalho com o sentido do texto, sendo que os conteúdos próprios da língua portuguesa passaram a ficar diluídos no trabalho geral com o texto, não existindo momentos específicos para o seu ensino. Essa forma de organização do ensino também não tem sido capaz de garantir aos alunos a aprendizagem da língua padrão. E por fim, analisaram-se as propostas de letramento que têm destacado a importância de que textos de circulação social sejam objetos de ensino na escola. Também nessas propostas o que se sobressai é a relevância da compreensão

textual para que os alunos possam interagir com os vários tipos de textos que circulam socialmente. Nessas propostas, observou-se que infelizmente o ensino dos conteúdos de língua portuguesa não é contemplado.

Na prática, verifica-se a influência dessas posturas pedagógicas, o que tem se configurado em constantes incertezas dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental acerca do melhor caminho a seguir. Essa situação confirmou a necessidade de se buscar elementos teóricos que pudessem contribuir para a organização de um ensino que tivesse maior impacto sobre a aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, constituiu-se como objetivo da presente pesquisa a investigação desses modos de organização do ensino, o que exigiu a busca de referenciais teóricos que oferecessem subsídios para a identificação de elementos necessários à organização de um ensino que promovesse a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; essa fundamentação foi buscada na Teoria Histórico-Cultural, exposta na sessão III desta dissertação.

Os estudos de Vigotski trouxeram contribuições relativas aos conteúdos científicos e espontâneos, esclarecendo a especificidade do conteúdo escolar e o seu movimento de apropriação. Assim, foi possível compreender que a aprendizagem dos conceitos científicos exige do sujeito uma intensa atividade mental e devido a isso sua aprendizagem se diferencia das aprendizagens espontâneas. Ainda nessa sessão, abordou-se os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e real, os quais se constituíram em ferramentas importantes para nortear a organização dos experimentos formativos, permitindo a identificação dos conteúdos que deveriam fazer parte do repertório de intervenção. E por fim, nessa sessão, contemplou-se conceitos da teoria da atividade elaborada por Leontiev que possibilitaram a compreensão dos elementos que compõem a estrutura da atividade, bem como sua organização para que as tarefas de ensino fossem organizadas tendo em vista uma elaboração ativa pelos alunos como condição para a apropriação do conteúdo.

A sessão IV possibilitou compreender a constituição da linguagem oral e escrita no plano filogenético e ontogenético, percurso que possibilitou entendimento a respeito das particularidades de ambos os sistemas primordiais na organização dos experimentos com os conteúdos de escrita. Ainda nessa sessão, a constituição histórica do conteúdo de pontuação foi abordada,

permitindo compreensão acerca das necessidades humanas que originaram a produção desse conteúdo. Esse estudo foi fundamental na elaboração das atividades de ensino, porque no experimento formativo procurou-se recapitular, na ação de cada estudante, as necessidades e os motivos da elaboração desse conteúdo como uma atividade humana. E por fim, a referência de autores que tratam do conteúdo de pontuação atrelado à compreensão das relações entre objeto de conhecimento, consciência e aprendizagem apontou caminhos para o entendimento das formas de os alunos se apropriarem desse conteúdo assim como pistas para a organização das atividades a serem desenvolvidas no experimento.

O estudo da fundamentação teórica e a realização do experimento didático desenvolveram-se concomitantemente; desse modo, ao mesmo tempo em que se construía a pesquisa de campo, a teoria embasava e encorpava os experimentos, e ainda esses experimentos redimensionavam algumas questões teóricas.

A parte prática da pesquisa, exposta na sessão V, intitulada de etapas da organização do ensino, constituiu-se em quatro fases: avaliação diagnóstica, preparação para a intervenção ou organização dos experimentos, intervenção junto aos alunos, e análise dos dados coletados. O critério para a escolha da turma foi o domínio da escrita alfabética por parte dos alunos, sendo possível um ponto de partida para as intervenções: os conteúdos da produção textual. A organização do ensino com as atividades desenvolvidas abarcaram alguns elementos, como: intencionalidade, mediação, percurso de aprendizagem do inter para o intrapsicológico, trabalho com o conteúdo científico de forma sistematizada e participação dos alunos nas atividades através das solicitações da professora da turma no momento da explicação da realização e da correção das atividades, que são indicados pelos autores da teoria histórico-cultural como componentes do processo de ensino e aprendizagem.

As intervenções centraram-se em atividades com o conteúdo de produção de texto, porém para a análise foram escolhidas apenas algumas atividades de ensino do conteúdo de pontuação, por ter sido uma fase do trabalho que necessitou de replanejamento e acabou evidenciando procedimentos para a elaboração do conteúdo de forma mais precisa e visível. O trabalho com o conteúdo de pontuação já vinha sendo desenvolvido desde o início da intervenção

de forma concomitante às outras atividades; não obstante, em certo momento da intervenção o questionamento da professora a respeito da não aprendizagem desse conteúdo pelos alunos serviu como mobilização para pensar que, apesar da organização das atividades até então abarcar os elementos que se julgavam primordiais para um bom ensino e uma boa aprendizagem, estes não garantiram o sucesso nesse processo.

Neste sentido, foi preciso realizar uma avaliação diagnóstica mais precisa, agora com o conteúdo de pontuação para identificar a zona de desenvolvimento real e proximal dos alunos sobre esse conteúdo. Um novo experimento foi organizado, buscando fundamentos em autores que tratam da própria organização do ensino, entre eles Davidov (1988), Semenova (1996), Rubstov (1996), Rivina (1996) Sforini (2004), os quais permitiram o entendimento de alguns princípios acerca dos elementos e da forma de organização do ensino.

Para que as tarefas de ensino se configurassem em atividades de aprendizagem para os alunos, verificou-se que alguns aspectos devem ser levados em consideração, quais sejam:

- considerar a relação entre atenção e consciência para que as atividades sejam planejadas e encaminhadas de modo que a atenção dos alunos esteja diretamente relacionada para o objeto de aprendizagem, isto é, que esteja no plano da consciência;

- para a mobilização das ações mentais do aluno com o conteúdo em pauta, observou-se que as situações-problema são fundamentais.

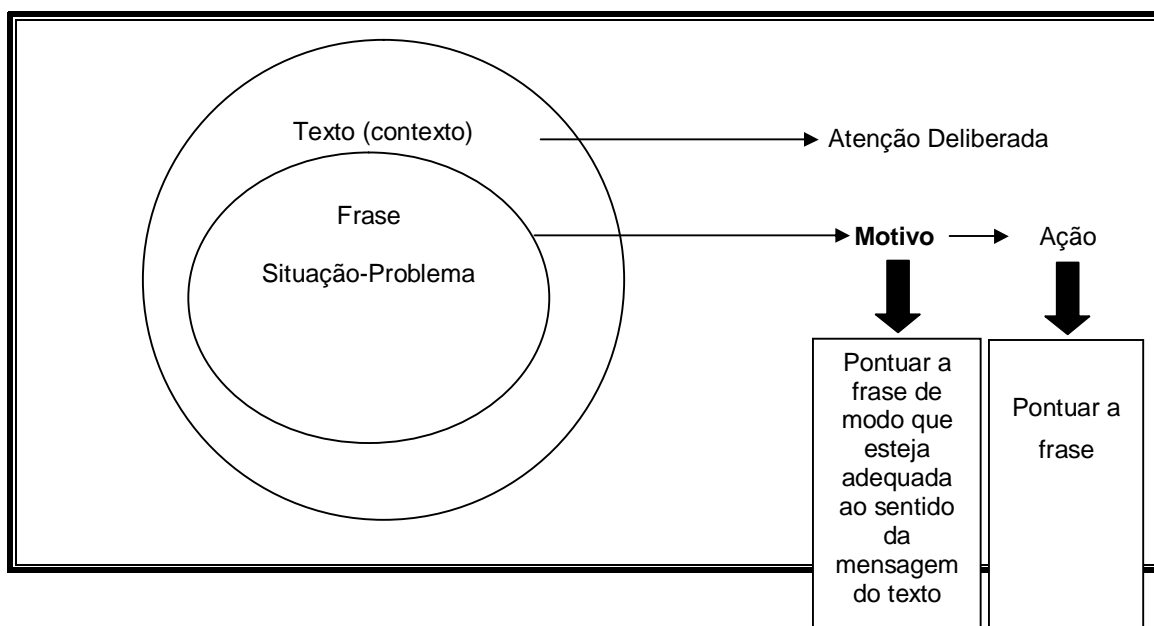
Na tentativa de compreender a aprendizagem do conteúdo de pontuação como uma atividade, como fator mobilizador e promotor do desenvolvimento das funções psíquicas, foi necessário planejar atividades que envolvessem problematizações de tal modo que estas provocassem a reflexão e a análise do conteúdo em questão. Sendo assim, além da identificação dos elementos que deveriam compor a estrutura da atividade, foi preciso organizá-los de forma propícia à mobilização e ao desenvolvimento das funções complexas do pensamento.

As atividades de ensino com o conteúdo de pontuação foram replanejadas com base nas relações entre atenção, consciência e desenvolvimento, que se

constituem como elementos norteadores do processo de elaboração ativa de um conteúdo.

A compreensão da relação atividade e consciência, com base nos estudos de Leontiev (1983), possibilitou a organização da atividade de ensino de modo que a atenção estivesse voltada diretamente ao objeto de estudo. Buscou-se inserir a atividade de pontuação em um contexto maior, “uma situação, um acontecimento” que pode ser considerado como um texto. Dessa situação, surgiu mais um elemento que compunha a estrutura da atividade, a situação-problema, e o seu estabelecimento como objetivo criar o motivo – pontuar a frase de forma que estivesse adequada ao sentido discursivo do texto e suscitar nos alunos a ação consciente de pontuar a frase.

Quadro 10 - Estrutura da atividade de pontuação



As atividades de pontuação elaboradas durante a pesquisa previam a elaboração coletiva por parte dos alunos de modo que eles pudessem levantar hipóteses, analisar as situações e identificar as semelhanças e diferenças entre as frases pontuadas por eles em cada grupo. Essa dinâmica permitiu a geração de conflitos em torno do conteúdo, e por esse motivo as atividades foram

realizadas em um processo de elaboração coletiva da professora como mediadora das decisões tomadas pelos grupos no momento de pontuar. Nas etapas seguintes, denominadas intervenção junto aos alunos e análise dos dados, procurou-se identificar indícios da elaboração do conceito de pontuação durante a realização das atividades.

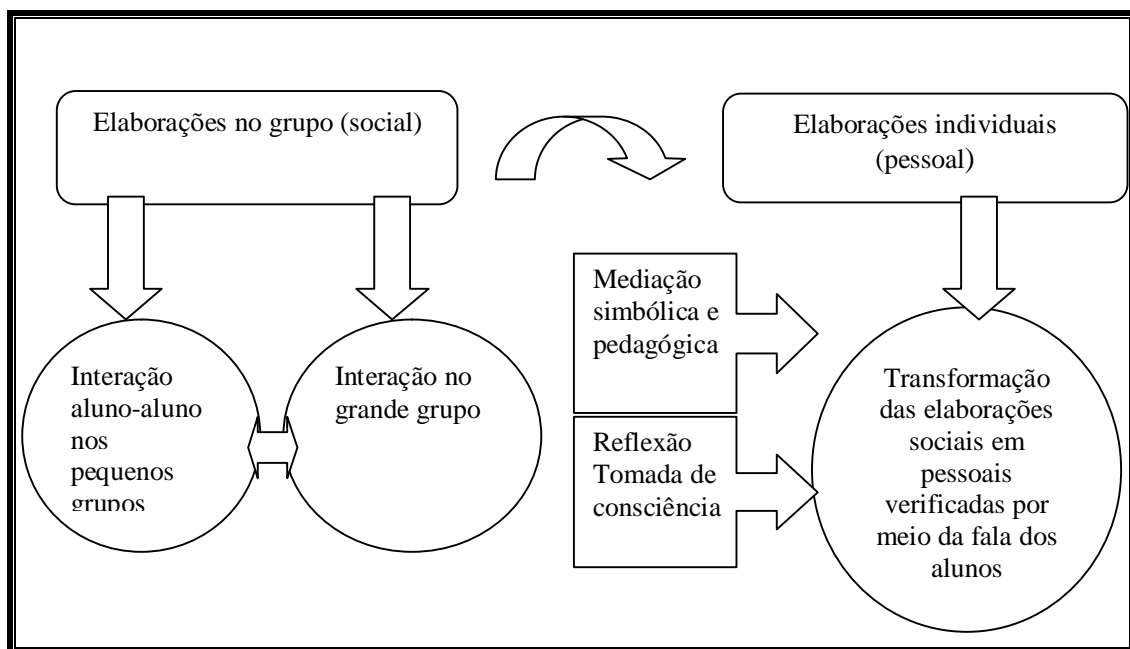
A organização do ensino que contemplou o movimento da aprendizagem do plano social para o individual, ou seja, das discussões, conflitos, interações nos pequenos e no grande grupo e depois individualmente com os registros próprios de cada criança, mostrou-se favorável à apropriação do conhecimento pelos alunos. A relação da criança com o conhecimento foi elaborada socialmente, isto é, entre os sujeitos do grupo, e posteriormente transformou-se em instrumento interno, como uma propriedade do sujeito. As ações de conflito, as discussões que podem ser consideradas integrantes das elaborações ativas do conteúdo foram desencadeadas por uma situação-problema que, para ser resolvida, envolvia a reflexão e a tomada de consciência. Salienta-se que esses elementos desempenharam papel decisivo na transformação das elaborações sociais em individuais.

Desse modo, durante as intervenções, o motivo do ensino estava sempre relacionado à necessidade de apropriação dos conteúdos pelos alunos, ou seja, a necessidade de aprendizagem era o fio condutor da organização do ensino. Na maioria das vezes, as atividades foram organizadas de forma que os motivos estavam inseridos no processo de resolução da atividade. Buscou-se a necessidade da criação do conteúdo filogeneticamente para que esta mesma necessidade inerente à materialização do conteúdo despertasse os motivos de aprendizagem dos alunos. Assim, por exemplo, as atividades do conteúdo de pontuação foram inserindo as crianças em situações nas quais elas pudessem vivenciar a necessidade de criação desses sinais gráficos como uma produção humana que visava à comunicação por meio da escrita. Para que essa função comunicativa fosse cumprida, era necessário que a escrita carregasse marcas que garantissem o sentido idealizado pelo escritor. Assim, alguns traços do surgimento da necessidade de criação da pontuação encontrados no processo filogenético repetiram-se na ontogênese e os alunos puderam perceber que os pontos não foram criados para dificultar a vida das pessoas, mas ao contrário,

surgiram para aprimorar e facilitar a expressão das ideias por meio da escrita, garantindo que as ideias pudessem ser comunicadas com fidedignidade, mesmo na ausência do seu autor.

Durante o desenvolvimento das atividades no decorrer da pesquisa, foi possível observar uma estrutura de elaboração do conhecimento que partia do nível intersíquico para o intrapsíquico, o qual pode ser resumido no seguinte esquema:

Quadro 11 - Elaboração do conhecimento do nível intersíquico para o intrapsíquico



Para que a organização do ensino fosse enquadrada nessa perspectiva, chegou-se a alguns princípios que são primordiais nesse processo:

- embasamento teórico: é fundamental para o desenvolvimento da prática de ensino do professor;
- o professor precisa conhecer o conteúdo a ser ensinado para mediar as transformações do conteúdo social em individual;
- as apropriações dos conteúdos seguem o caminho do social para o individual;
- as interações entre os alunos na resolução de problemas favorecem a análise do conteúdo;

- a explicitação verbal dos alunos sobre suas hipóteses é imprescindível para que o professor possa acompanhar o entendimento dos alunos sobre o conteúdo;

- reflexões acerca das atividades realizadas favorecem a consciência dos alunos sobre o conteúdo ensinado;

- a consciência sobre o conteúdo é o que permite ao aluno generalizar o conhecimento, não se restringindo ao modelo da atividade oferecida.

Durante o trabalho, foi possível evidenciar que o ensino que prima pela apropriação dos conceitos científicos constitui-se na possibilidade de desenvolvimento das funções do pensamento do indivíduo, já que mediante esse ensino é possível mobilizar funções psíquicas como atenção, percepção, raciocínio, memória, dentre outras.

Neste sentido, o ensino assume papel primordial no desenvolvimento do aluno e o professor assume papel decisivo no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vigotski (2001), a relação entre o pedagogo e a criança configura-se em uma forma de colaboração no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, durante a pesquisa foi possível observar que as atividades promovem o desenvolvimento da criança.

Por meio desse trabalho, foi possível verificar que o postulado de Vigotski de que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” refere-se a uma relação que precisa ser esmiuçada tendo como base as vertentes ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Ademais, no campo da aprendizagem, a tarefa de verificar se o sujeito de fato aprendeu um conteúdo é mais complexo do que se imagina, porque é preciso acompanhar o curso do desenvolvimento de suas funções psíquicas durante a atividade realizada.

Partindo das palavras de Menchiskaia (1969) é possível pensar em alguns elementos norteadores para a organização de um ensino que põe em movimento as funções psíquicas do sujeito e, conseqüentemente, cause impacto nas leis que regem o seu desenvolvimento.

A assimilação dos conceitos não é uma simples transmissão de conhecimentos do adulto para a criança, mas um processo complicado que depende da experiência anterior, dos conhecimentos, que já se tem, da atividade que se realiza no

processo de assimilação e do sistema de operações mentais que se utiliza (MENCHISKAIA, 1969, p. 245, tradução nossa).<sup>6</sup>

Nessa perspectiva, é possível inferir que para a aquisição dos sistemas de conceitos científicos é necessário o estabelecimento de relações diferenciadas, organizadas e dirigidas do sujeito com o objeto, o que é possível por meio do ensino. A contribuição da educação organizada e sistematizada é converter os elementos culturais em processos internalizados de forma que proporcionem o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que para a organização de um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos não basta somente que haja a transmissão do conteúdo; muito mais que isso, é preciso organizar essa transmissão de modo propício ao desempenho de uma atividade, como assevera Leontiev (1983, 2004).

Outro fator que também se mostrou decisivo para a organização de um ensino promotor da aprendizagem foi o embasamento teórico para o desenvolvimento da prática de ensino do professor. A constatação dessa necessidade foi sentida ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo. As primeiras atividades do experimento formativo supostamente abarcavam os elementos que compunham um “bom ensino”, contudo os alunos participantes do experimento não apresentavam indícios de que mobilizavam as funções psíquicas superiores na realização das atividades. Assim, foi preciso buscar uma forma de organizar o ensino que provocasse essa mobilização, já que se encontra aí a possibilidade de a aprendizagem escolar promover o desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

Durante a pesquisa, ficou evidente que para buscar melhor organização dos processos de ensino e aprendizagem o professor necessita conhecer os elementos necessários para compor o ensino bem como saber organizá-los tendo em vista o desenvolvimento dos alunos. Como evidenciado pela pesquisa, é

---

<sup>6</sup> La asimilación no es una transmisión simple de conocimientos del adulto al niño, sino un proceso complicado que depende de la experiencia anterior, de los conocimientos que va se tenían, de la actividad que se realiza en el proceso de la asimilación y del sistema de operaciones mentales que utiliza para ello (MENCHISKAIA, 1969, p. 245).

preciso privilegiar situações e atividades que ofereçam aos alunos a elaboração ativa dos conteúdos.

Considerar que a aprendizagem é um processo ativo por parte dos alunos significa considerar que no processo que vai do plano interpsicológico para o intrapsicológico o aluno realiza algumas ações com o conteúdo que lhe permitem a transformação das elaborações sociais em pessoais, o que foi observado mediante a fala dos alunos sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva de organização do ensino, é relevante que esse processo contenha ações que propiciem o movimento e as funções psíquicas dos alunos. Constitui-se em ação fundamental ao processo de organização do ensino conhecer os processos de elaboração mental que são necessários à apropriação dos conceitos científicos

A pesquisa permitiu concluir que para que ocorra a organização de atividades que propiciem o desenvolvimento é necessário caminhar orientando-se pela direção pedagógica que seja permeada pela concepção de que os alunos se apropriam dos conhecimentos de forma ativa, diferentemente de práticas que norteiam a organização do ensino por meio da transmissão de conceitos prontos e acabados mediante as atividades de memorização e repetição de conhecimentos que pouco contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno, ou seja, o processo de ensino precisa viabilizar situações de aprendizagem que visem à elaboração ativa dos conhecimentos por parte dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA: PISA 2000 - Relatório Nacional**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resultados do SAEB**. Brasília, DF, 2003-2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Resultados e Metas 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>> Acesso em: 03 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **SAEB-2005. Primeiros Resultados. Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, DF, Fevereiro de 2007b. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf)> Acesso em: 08 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliações do Ensino Brasileiro– Prova Brasil**. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 11 de out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, 2007d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=613&Itemid=933&systemas=1>>. Acesso em: 03 de out. de 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAGLIARI. L. C. Breve história dos sinais de pontuação. In: CAGLIARI, G. M; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção leituras do Brasil).

DAVIDOV. V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Progreso, 1988.

DUARTE. N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v.19, n. 44, abr. 1998.

ELKONIN. D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI. M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vygotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FERREIRO. E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALUCH. M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. **Anais da 29ª Reunião anual Anped**. Caxambu, MG: 2006.

GERALDI. J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEDEGAARD. M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIEL, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotski**. São Paulo: Loyola, 2002.

HILA. C. V. D. A produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 43-63.

KLEIN. L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 2002.

LANDSMANN. L. T. **A da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. Tradução Cláudia Schilling. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

LEMLE. M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios).

LEAL. T, F.; GUIMARÃES. G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga – Portugal, v. 15, n. 1 p. 129-146, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415107.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. da USP, 1998, p. 86–103.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: Novos e velhos temas. Ed. do autor, maio de 2002. Disponível em: <<http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2008.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006 e IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, GO: Editora Vieira/UCG, 2006. v. 1, p. 1-10.

LURIA, A. R. A psicologia como ciência. O objeto e a importância prática. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979. v.1, p. 1-28.

\_\_\_\_\_. Palavra e conceito. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991. v. 4, p.17-51.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da pré - escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p. 120-143.

MENCHISKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L.; TEIPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. Cidade do México: Grijalbo, 1969. p. 232-275.

MORAES, S. P. G. A relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e avaliação. **II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação**, Portugal, 2009. Disponível em: <<http://www.cidine.pt/difusao.php>>. Acesso em: 3 de jun. 2009.

MORAIS, A. G. de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Brasília, DF, 2006, 15 p.

Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)>  
Acesso em: 12 set. 2008.

MORTATTI. M. R. L. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Brasília, DF, 2006. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>.  
Acesso em: 15 nov. 2008.

RIVINA. I. A organização de atividades coletivas e o desenvolvimento cognitivo em crianças pequenas. In: GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 138-150.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **DELTA**. São Paulo, v. 13, n. 01, p. 83-117, fev. 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010244501997000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501997000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 13 mar. 2007.

ROCHA, I. L. V. Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação. **DELTA**. São Paulo, v. 14, n. 01, p. 1-12, fev. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-4501998000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-4501998000100001&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 mar. 2007.

RUBSTOV. V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotski e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 160-168.

SÉRKEZ, A. M. B.; MARTINS, S M. B. **A sistematização dos conteúdos de Língua portuguesa a partir do texto**. Curitiba: Renascer, 1996.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1. ed. Araraquara: Editora JM, 2004.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B.; COSTA, S. F. A. A prática pedagógica e a linguagem escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **XVI COLE-Congresso de Leitura do Brasil**, 2007, Campinas, SP: ALB 200. v. 1. p. 298.

SILVA, A.; BIRUEL, A. M. S.; MORAIS, A. G. Como os livros didáticos das séries iniciais tratam o ensino e a aprendizagem da pontuação? In: **Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. São Cristóvão: UFS, 2003.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, A. C. P. **Reflexões sobre o ensino e aprendizagem da pontuação**. MORAIS, A. G. (Org.) Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1. n. 25, jan/abr, 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2008.

TURKE. S. C. **Linguagem escrita e mediação docente: qual a relação?** Maringá: EDUEM, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A.; et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZHINKIN. N. I. El lenguaje. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N; RUBINSHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. **Psicologia.** Cidade do México: Editorial Grijaldo S. A., 1969. p. 276-307.

## **ANEXOS**

ANEXO A



## ANEXO B

### 1-Vamos pontuar o diálogo

#### O louco e a borracha

O médico de um hospício visita os loucos e vê um deles comendo uma borracha

O médico, admirado, pergunta

— Por que você está comendo borracha

E o louco responde:

Doutor, é para apagar! Acabo de engolir um lápis

### 2- Pontue o diálogo:

A mãe pergunta para o filho

Nossa por que você demorou tanto para chegar

O menino respondeu

Estava ajudando a velhinha atravessar a rua

Nossa, mas por que demorou tanto

Porque a velhinha não queria atravessar a rua

### 3- Complete o diálogo:

Maria perguntou:

—

A vendedora respondeu:

— Não temos este sapato vermelho, temos somente azul.

O médico perguntou:

— O que a senhora sente?

Ela respondeu:

—

### 4-Vamos fazer todos juntos, depois é a sua vez de transformar as frases em diálogos tirando o narrador.

Maria perguntou para a vendedora se ela tinha camisetas tamanho pequeno. A vendedora respondeu que só tinha tamanho grande.


Regina falou para o médico que sentia muitas dores no corpo e febre. O médico respondeu que não tinha uma boa notícia e que ela estava com dengue.


5- Qual ponto usamos?

Para fazer uma pergunta \_\_\_\_\_

Para expressar susto, admiração \_\_\_\_\_

Para finalizar uma idéia \_\_\_\_\_

Para indicar a fala do personagem \_\_\_\_\_

Para indicar que o personagem vai falar \_\_\_\_\_

## ANEXO C

### 1-Coloque a pontuação correta nos diálogos.

#### Uma ajudinha

Estava um garoto todo esticado tentando alcançar uma campainha. Passou por ele um policial e perguntou

Ei garoto, você quer ajuda

Sim seu Guarda, será que dava para o Senhor tocar a campainha para mim

O policial assim fez. Então o garoto saiu correndo e gritou

Agora fuja, pois eles costumam jogar água

### 2-Complete os diálogos:

Juliana disse:

—

Mamãe respondeu:

— Não, pois você vai se molhar e ficar doente.

Leandro falou:

— Tia posso brincar com o cachorro?

Sua tia respondeu:

—

### 3-Vamos transformar as frases em diálogos tirando o narrador, primeiro todos faremos juntos, depois você faz sozinho.

Juliana disse para sua mãe se ela podia brincar na chuva, e sua mãe respondeu que não, pois ela ia se molhar e ficar doente.


Leandro falou para sua tia se ele podia brincar com o cachorro. Ela respondeu que não, pois ele é muito bravo.


**ANEXO D**

1-Complete os diálogos:

Carla perguntou:

—

Sua avó respondeu:

— Você só pode comer doce depois do almoço.

Regina pediu:

— Mãe posso dormir na casa da vovó?

Sua mãe respondeu:

—

2-Vamos fazer todos juntos, depois é a sua vez de transformar as frases em diálogos tirando o narrador.

Carla perguntou para sua avó se ela podia comer doce de leite. Sua avó respondeu que ela só podia comer doces depois do almoço.


Regina pediu para sua mãe se ela podia dormir na casa da vovó. Sua mãe respondeu que ela só podia ir se fizesse toda a tarefa de matemática.


3- Leia diálogo depois coloque a pontuação que está faltando.

**A Flecha**

Paulinho bateu a porta de sua vizinha e disse

Dona Maria, eu posso entrar lá no seu quintal

Não. Deixa que eu mesma vou! Que foi que caiu lá desta vez

Minha flecha

Onde é que ela está

Espetada no seu gato.