

MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKI NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Mônica Cristina Medici da Costa
Monicamedici09@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3734080476779342>

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada numa turma de cinco anos da educação infantil numa instituição pública do município de Vila Velha. Discute o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança quando incentivada a escrever para se comunicar com o outro. Conclui que, a partir da interlocução e mediação, por meio dos signos da linguagem, estabelecida entre professora/crianças e crianças/crianças, ocorrem mudanças qualitativas nas funções psicológicas superiores, possibilitando a criança se apropriar dos conhecimentos necessários para ler e escrever.

Palavras-chave: Mediação; Apropriação; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A criança nem sempre foi centro de interesse educativo do adulto. Segundo Oliveira (2005, p.62), foi a partir do século XVIII que ela passou a ser vista como

[...] sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la um instrumento fundamental.

No entanto, inicialmente, a ênfase da educação infantil tinha a ideia assistencialista, voltada aos cuidados físicos, saúde e alimentação. Somente no século XX, por meio do movimento da Escola Nova que ampliou o conceito de infância com vistas as necessidades da criança. Para tanto, foram elaborados aparatos legais relacionados à infância, a fim de estabelecer, de forma mais organizada, a educação infantil garantindo a todas as crianças não só o acesso à escola, mas também o direito de aprender.

Diante disso e, pensando nas crianças no interior dos ambientes escolares, são diversas as práticas educativas que podem ser planejadas para garantir o aprendizado, dentre elas, a apropriação da leitura e escrita.

Foi pensando no ensinoaprendizagem¹ da leitura e da escrita, que entramos numa turma com quinze alunos de cinco anos da educação infantil de uma instituição pública de ensino do sistema municipal da cidade de Vila Velha – ES, tendo como objetivo a observação do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança quando incentivada a escrever para se comunicar com o outro a partir da interlocução e mediação, por meio dos signos da linguagem, estabelecida entre professora/crianças e entre crianças/crianças.

Nesse contexto, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica, na modalidade estudo de caso, e, para coleta dos dados, usamos as entrevistas com a professora, crianças e familiares, a fim de caracterizar esses sujeitos. A observação participante foi outra técnica utilizada na coleta de dados, bem como fotos e vídeos para registro dos trabalhos.

Para nossas discussões, tomaremos a fundamentação teórica de Vigotski sobre o conceito de mediação, a fim de compreender o papel do outro no processo de apropriação do ensino da leitura e da escrita, bem como as mudanças qualitativas das funções psicológicas superiores.

Vigotski foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia e literatura. Durante suas pesquisas voltou-se para o caráter histórico social da mente e da possibilidade de intervir em seu desenvolvimento. Nesse contexto, preocupou-se em demonstrar que a consciência e o comportamento não poderiam ser compreendidos separadamente, mas sim como um processo único. Isso significa, que para ele a identificação do mecanismo de desenvolvimento dos processos psicológicos no indivíduo ocorre a partir da experiência social e cultural do sujeito. Dessa maneira, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem um caráter histórico e social, ou seja, a partir das

¹Utilizamos o termo “ensinoaprendizagem” partindo de uma concepção de que são processos indissociáveis, sendo dessa forma, uma relação mútua entre professor(a) e aluno(a).

relações que o homem estabelece com o meio constroem-se as funções psicológicas superiores, tanto no plano interpsíquico, interpessoal e social.

Assim, fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico e dialético de Marx, Vigotski afirma que as funções psicológicas superiores são resultado do papel ativo do homem diante da realidade. Sobre isso, Gontijo afirma que que

O mundo com o qual as pessoas se relacionam, por intermédio das outras, não é uma realidade em si, ou seja, um mundo que não sofreu a ação humana, mas é constituído pelos próprios homens numa atividade em que estes modificam a natureza, a si mesmos e os semelhantes. (GONTIJO, 2007, p. 15)

Entretanto, esse é um processo culturalmente construído, ou seja,

[...] a práxis não compreende apenas a atividade pela qual o homem se relaciona com a natureza, por intermédio dos instrumentos, transformando-a, dando-lhe a forma humana, mas compreende, também, a atividade intersubjetiva, comunicativa, que possibilita aos homens transformarem a si mesmos e aos seus semelhantes (GONTIJO, 2007, p. 16).

A partir disso, destacamos o papel do ensino escolar onde ocorrem ações específicas que contribuem para a apropriação de conceitos a partir do uso de instrumentos utilizados na mediação do ensino.

A apropriação é uma operação fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tais funções desenvolvem-se a partir da reconstrução interna de uma atividade externa, ou seja, quando um processo que inicialmente é interpessoal passa a ser intrapessoal. Dessa maneira, podemos dizer então que o que ocorre inicialmente de forma social se transforma em processo individual possibilitando a formação da consciência do indivíduo, isto é, os conteúdos externos tornam-se conteúdo da consciência.

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (VIGOTSKI, 2008, p. 58).

Nesse percurso, com ajuda de instrumentos socioculturais e a participação ativa no processo de mediação com outras pessoas, a criança internaliza o ensino pois, “[...] a apropriação só se torna possível se as relações das crianças com o mundo das

objetivações forem mediatizadas pelas relações com outras pessoas” (GONTIJO, 2007, p. 18).

Compreende-se assim que, a consciência que o indivíduo adquire foi antes adquirida por outro, ou seja, o conhecimento é um processo social e histórico e não um fenômeno individual e natural. Por isso, é fundamental a participação do outro na constituição do sujeito. Isso significa que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSI, 2008, p. 33

Desse modo, a função do outro na construção teórica de Vigotski é tão importante quanto o meio social em que ele vive, e, “[...] nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 67). Para tanto, é essencial “[...] o trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura [...]” (SMOLKA, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, o papel da escola mostra-se coerente com a psicologia histórico-cultural, pois sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno e o bom ensino contribui para a aceleração dos processos em desenvolvimento. Nesse processo, “[...] o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele a orientação do próprio movimento (VIGOTSKI, 2010, p.64).

Essas observações chamam a atenção para a complexidade da função do professor na construção do conhecimento do aluno, cabendo-lhe o papel “[...] ativo de: cortar, talhar, esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais diferentes modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita (VIGOTSKI, 2010, p 73)”.

Nesse contexto, Vigotski destaca o papel mediador da linguagem para a formação da consciência, pois “[...] a continuidade da história deve-se à transmissão para as novas gerações da cultura humana por meio da comunicação que se desenvolve entre as pessoas” (GONTIJO, 2007, p. 18).

Esses pressupostos são fundamentais para o ensino da linguagem escrita na escola, pois sendo um produto das práticas sociais humanas que se origina no mundo exterior ao homem, deve ser transmitida pelo homem. No entanto, o ensino da linguagem escrita não

se limita apenas ao ensino das relações linguísticas, mas pressupõe também a constituição do sentido produzidos a partir da “[...] interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo o que eu escrevo e por quê? [...]” (SMOLKA, 2003, p. 69), ou seja, um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas pressupõe sempre um outro.

Esses pressupostos coadunam com o posicionamento de Vigotski, pois, para esse pesquisador, o ensino da escrita não ocorre de modo mecânico, que exige apenas habilidades motoras para associar as letras aos seus respectivos sons. A escrita, para ele, antes de tudo, deve ser ligada à vida, ter significado e, nesse processo, a consciência da estrutura fônica das palavras ocorre enquanto as crianças estão escrevendo textos com a finalidade de comunicação. Assim, enquanto escreve, a criança toma “[...] conciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente em signo”(VIGOTSKI, 2001, p. 231, apud GONTIJO, 2008, p. 16). Essa visão, no contexto desse artigo, nos leva a uma prática dialógica do ensino segundo a qual o aluno é sujeito ativo de seu processo de aprendizado e, conseqüentemente, desenvolvimento. Com base nisso, o professor tem papel de mediador possibilitando a interação entre o sujeito e o sistema de signos articulando a escrita a uma situação concreta, isto é, às atividades humanas do universo social da criança.

Nessa direção, é possível constatar o papel da linguagem como mediadora para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois no início do processo de alfabetização “[...] as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não estão desenvolvidas e é exatamente a sua aprendizagem que levará ao desenvolvimento dessas funções” (GONTIJO 2010, p. 137) e assim, [...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha (VIGOTSK, 2009, pg.331).

A partir dessas considerações, fizemos um levantamento das produções de textos a fim de verificar os eventos nos quais a professora trabalhou com o objetivo de as crianças se relacionarem com os outros por meio da escrita, ou seja, quando tinha pra quem dizer o que queria dizer, quando estabeleceu um destinatário para os textos das crianças. A partir

desse critério, privilegiamos o trabalho com a produção de listas de palavras, reportagem, convite, cartão, carta e recado.

O evento que trazemos para análise é a produção de um convite para ser entregue a quem eles escolhessem, para participar da festa de encerramento do ano letivo, quando as crianças solicitaram ajuda para a escrita dos textos demonstrando a importância do outro para se apropriar dos conhecimentos relativos ao sistema de escrita. Segue abaixo a transcrição do evento.

Prof: Hoje nós vamos fazer a nossa última atividade do ano, e sabe o que vamos fazer? Vamos fazer um convite convidando os pais ou quem vocês queiram que estejam na festa. O que nós temos que fazer para escrever um convite?

A1: Lápis, papel

Prof: Isso, mas que palavras a gente usa para convidar alguém?

A2: letras.

Prof: Tem que ter o que no convite, o nome de quem? Vão supor que eu quero convidar o pai de Ga, qual o nome dele.

Ga: Lu

A3: Eu quero convidar meu pai...

Prof: Vamos fazer com o pai de Ga primeiro. Lu, que é o nome do pai dele, que mais?

A4: Vem pra cá...

Prof: Vem pra cá...pra onde?

A5: Umei (nome da escola)

Prof: Venha para UMEI (nome da escola), pra que?

A6: Pra festa.

Prof: Para festa de quem?

A7: Da gente

Prof: Dos alunos... Para nossa festa, e que horas vai ser a festa?...três horas. E quem tá convidando?

A8: A gente

Prof: Infantil 5. E se cada um fizer um convite vai assinar seu nome embaixo

A9: Tia, meu pai foi pro casamento do meu irmão

Prof: Então vão lá, (mostra o convite já dobrado e escrito convite na frente que trouxe pronto).

Aqui vai ser o convite, o que vamos escrever aqui agora?... papai mamãe, quero que você venha pra nossa festa, aonde? UMEI (nome da escola), assinado, quem escreveu.

De acordo com a proposta acima descrita, vemos que o trabalho de produção do texto foi compreendido como

[...] uma prática de linguagem, consciente, criativa, intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção visando a atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores (GONTIJO E SCHWARTZ 2009, p. 87).

Isso porque as crianças tinham um interlocutor para os seus textos em que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

Em decorrência disso, o texto não é visto como um produto, mas como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado à realidade da criança, em sua concretude viva, produzida por sujeitos concretos nas relações dialógicas que, segundo Bakhtin (2014), é o fator determinante para a constituição dos enunciados, pois,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações [...] (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Essas condições acompanharam toda a evolução da escrita das crianças, tendo em vista o processo evolutivo dos alunos. Outro aspecto interessante foi o fato de a produção de sentido ter sido possibilitada, uma vez que o objetivo de comunicação está presente, configurando a produção do gênero proposto num meio de dizer o que se tem a dizer e para quem se tem o que dizer.

Pode-se depreender daí o importante papel mediador da professora que considerou o contexto social daquele momento, possibilitando que o objeto de estudo estivesse vinculado ao interesse das crianças. Quanto a isso, Vigotski afirma que,

A regra psicológica básica de elaboração do interesse é a seguinte: para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de atividade, senão continuará sem dar resultados [...] é necessário tornar o seu estudo assunto pessoal do aluno, e então poderemos estar certo do êxito. Do interesse para um novo interesse infantil: eis a regra (2010, p. 115).

Nesse contexto, importa reter a ideia de possibilidades específicas de desenvolvimento do pensamento pelas práticas escolares com a mediação cultural.

Quando a professora concluiu as orientações, as crianças retornaram para os seus lugares para a concretização do texto. Durante a realização da atividade, as crianças conversaram bastante trocando materiais e mostrando suas produções ainda em fase de construção para os colegas e professora. Nesse movimento, elas buscavam a intervenção da professora ou dos colegas para tirar as dúvidas que surgiam no percurso da produção. Seguem os registros abaixo.

A1: Como faz o FES de festa?

A2: Fes é o V o E e o S.

A3: Não é Vesta é festa, FE e não VE.

A1: Depois do Fes, é qual?

A3: TA, T com A.

A1: E venha?

A3: o V e o E...

A1: E agora?

A3: Venha, N (aguarda a colega escrever cada letra que ela vai ditando) H e A. Agora é para, PA (aponta com o lápis o local onde a colega tem que escrever)...RA (a colega se adianta e escreve DO) Não tem o DO (pega a borracha e desmancha).

A1: Venha para FE... é separado Isa?

A3: Venha para FE, (lê apontando)... é separado.

Como descrito acima, vemos que, além do sentido de o texto ter sido estabelecido, o aluno 2 se apoiou do aprendizado dos nomes das letras e, o aluno 3, fez as relações dos sons

das letras citadas levando os colegas a refletirem sobre a diferença entre os sons das letras F e V. Desse modo, percebe-se que as crianças estavam, naquele momento, desenvolvendo a capacidade de compreensão do mecanismo da escrita alfabética, em especial as relações sons e letras e letras e sons, e que a dialética estabelecida com o outro foi fundamental para a compreensão do uso dos instrumentos culturalmente elaborados. Sobre isso, concordamos com Gontijo (2018) quando afirma que a condição das crianças refletirem as unidades fonêmicas se desenvolvem quando são incentivadas a escrever e não de modo natural.

Nessa perspectiva, a escrita

[...] é um processo complexo, que envolve a apropriação de um *conjunto de processos* que precisa ser ensinado. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que os ensinam a ler e a escrever. Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si como os outros a utilizam não surge e se desenvolve da mesma forma que os órgãos do corpo. Uma criança que passa a usar as letras para escrever as suas ideias, as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros precisa vivenciar inúmeras situações em que as pessoas lêem e escrevem para elas e as incentivam a ler e a escrever [...] (GONTIJO, 2001b, 263-264).

Na sequência do evento, registramos a interação entre a professora e uma criança que também trazemos para análise.

A4: Tia como escreve ÇÃ?

Prof: Qual a palavra que você quer escrever?

A4: ApresentaÇÃo

Prof: Apresentação... como escreve ÇÃ?

A4: S A

Prof: S e A, mas pra ficar SAN, tem que ter um acento em cima do A (faz o movimento com o dedo do til). Qual o acento em cima do A que vai fazer SAN?

A4: Til?

Prof: Isso, mas é sã O, S A com o til e O, mas apresentação tem som de S mas escreve com cedilha. Então é cedilha com o que?

A4: A com acento?

Prof: Cedilha com o A com acento, com o til, e depois o que?

A4: O?

Prof: O (balança a cabeça positivamente)

Na descrição acima, podemos observar que para identificar as letras que usaria para escrever, a criança recorreu a professora mediávamos a reflexão sobre quais caracteres são utilizados para a escrita e perguntou com qual letra ela escreveria “ÇÃ”. Em resposta, a professora faz um outro questionamento, o que levou a criança a mobilizar o que já dominava sobre a relação entre a letra S e o seu som. Depois que a criança respondeu que deveria registrar com as letras S A, a professora prosseguiu afirmando que pra ficar “SÃ” tem que ter um acento em cima do A e faz um movimento com o dedo indicando a escrita do til. Em resposta, a criança mais uma vez lança mão do conhecimento que também dominava questionando se era o til.

Em sequência, vemos que a professora oportuniza um conhecimento que a criança ainda não dominava quando afirma que aquela palavra não era grafada com S, mas com Ç, pois ela também tem o som da letra S. Essa atividade confirma a colaboração de Vigotski quando afirma que, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos que se entrelaçam permanentemente, estando sempre o segundo à frente do primeiro.

Assim, compreendemos que a interação e a interlocução da professora desencadearam uma função que ainda estava em fase de amadurecimento na zona de desenvolvimento proximal da criança, desempenhando dessa forma, um papel fundamental para a internalização de algo novo, dando-lhe a possibilidade de fazer sozinha o que antes só conseguia pela mediação.

Esta análise nos remete a considerar que ocorreu uma reconstrução interna a partir de uma atividade externa, ou seja, a ação que inicialmente foi intrassubjetiva passa para o plano intersubjetivo. Isso significa que, o que ocorreu inicialmente de forma social se transformou

em processo individual possibilitando a formação da consciência do indivíduo, isto é, os conteúdos externos tornaram-se conteúdo da consciência.

Dessa forma, podemos afirmar que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é produto da internalização da mediação utilizada para regular as ações dos sujeitos envolvidos num acontecimento.

CONSIDERAÇÕES

Dessa forma, no espaço educativo investigado, buscando apresentar contribuições da teoria de Vigotski para o ensino da escrita, constatamos a presença da mediação pedagógica para a apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do pensamento. Nesse percurso, se destacou o importante papel da linguagem nas interações estabelecidas durante o processo de ensino-aprendizagem

Além disso, no contexto das práticas observadas, a abordagem mecânica foi superada, pois a preocupação foi de ensinar a escrita como uma “atividade cultural complexa”, e não como uma mera habilidade motora. Nesse contexto, a escrita de texto e não letras, sílabas ou palavras, repercutiu de modo positivo para o processo de alfabetização das crianças, possibilitando experimentar a “[...] realidade viva e evolutiva da língua e de suas funções sociais [...]” (BAKHTIN 2004, p. 108).

Como se tentou mostrar nesse texto, o professor ou o outro mais experiente, é um agente importante entre os instrumentos de mediação do indivíduo e a internalização do conhecimento que ocorre em condições concretas. Cabe a ele utilizar-se, criativamente, de estratégias para possibilitar à criança a apropriação do novo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

GONTIJO, Cláudia M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Autores Associados. São Paulo, 2007.

_____. Cláudia Maria Mendes. **O conceito de apropriação na perspectiva histórico-cultural.** Periódico do Mestrado em Educação da UCBD. Série Estudos, Campo Grande, MS, n. 12, p. 45-56, jul./dez., 2001b. In: PIFFER, Maristela Gatti, O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. 2006. 374 f. Dissertação e (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Alfabetização, linguagem e texto.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21 – 50.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Martins Fontes, São Paulo, 2010.

_____, L. S. **A formação social da mente.** Martins Fontes, São Paulo, 2008.

_____, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Martins Fontes, São Paulo, 2009. *E-book.* Disponível em: PDF. Acesso em: 04 de out 2023.

SOBRE A AUTORA:

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – BH; Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Saberes; Especialização em Gestão e Implementação em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense; Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Pós-graduanda em Neuroeducação pela Faculdade de Medicina da Santa Casa de Misericórdia – ES.