

APORTES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À TEORIA E PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO: DAS PROPOSIÇÕES DE VIGOTSKI ÀS PESQUISAS SOBRE A ATIVIDADE DE ESTUDO

APORTES DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL A LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ALFABETIZACIÓN: DESDE LAS PROPOSICIONES DE VYGOTSKY HASTA LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO

CONTRIBUTIONS OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY TO THE THEORY AND PRACTICE OF LITERACY: FROM VYGOTSKY'S PROPOSITIONS TO THE RESEARCH ON LEARNING ACTIVITY

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.61654>

Raquel Elisabete de Oliveira¹

Juliana Campregher Pasqualini²

Resumo: Neste ensaio teórico, sintetizamos proposições de autores da psicologia histórico-cultural que configuram aportes à teoria e prática da alfabetização em uma perspectiva histórico-crítica, englobando contribuições de Vigotski, Elkonin, Davidov e Repkin. Abordamos as relações entre linguagem oral e escrita, os mecanismos psíquicos envolvidos na tomada de consciência da linguagem oral e as conexões entre alfabetização e Atividade de Estudo. A tomada de consciência sobre a estrutura sonora da palavra com base em ações mentais de análise fonêmica e a ideia de estudo teórico da língua são apresentadas neste estudo como importantes pilares do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem escrita. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Atividade de estudo.

Resumen: Este ensayo teórico sintetiza proposiciones de autores de la psicología histórico-cultural que configuran aportes a la teoría y práctica de la alfabetización desde una perspectiva histórico-crítica, abarcando contribuciones de Vigotski, Elkonin, Davidov y Repkin. Se abordan las relaciones entre lenguaje oral y escrito, los mecanismos psíquicos involucrados en la toma de conciencia del lenguaje oral y las conexiones entre alfabetización y Actividad de Estudio. La conciencia de la estructura sonora de las palabras basada en el análisis mental del análisis fonémico y la idea del estudio teórico del lenguaje se presentan en este estudio como pilares importantes del proceso de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización. Lenguaje escrito. Psicología histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Actividad de estudio.

Abstract: This theoretical article synthesizes propositions from authors of cultural-historical psychology that contribute to the theory and practice of literacy from a critical and historical pedagogical perspective, encompassing contributions from Vygotsky, Elkonin, Davydov, and Repkin. It addresses the relationships between oral and written language, the psychic mechanisms involved in the awareness of oral language, and the connections between literacy and Learning Activity. Awareness of the sound structure of words based on the mental analysis of phonemic

analysis and the idea of theoretical study of language present themselves in this study as important pillars of the literacy process.

Keywords: Literacy. Writing. Cultural-historical psychology. Critical-historical pedagogy. Learning activity.

Introdução

Em seus esforços de formulação de uma pedagogia que se coloque a serviço dos interesses da classe trabalhadora, qual seja, a pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani destaca, em diversos momentos, a importância da alfabetização. Tratada pelo autor como elemento *clássico* do currículo (SAVIANI, 2013, p. 87), a alfabetização é concebida como condição para o acesso ao acervo de conhecimentos humano-genéricos produzidos ao longo da história, com potencial de desvelamento da realidade para aqueles que os acessam, vez que “o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada” (SAVIANI, 2013, p.14) e, portanto, para acessar esse saber, a primeira exigência é aprender a ler e escrever.

Como condição de acesso aos conhecimentos, a alfabetização efetiva-se como instrumentalização da classe trabalhadora para a luta contra as formas de exploração do homem pelo homem:

Os trabalhadores, por sua vez, se organizam e lutam para, por meio das escolas, ter acesso à forma escrita na qual se expressam os conhecimentos de base científica que são indispensáveis para potencializar sua luta política pela libertação da dominação e construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 2015, p. 163)

Nessa perspectiva, destaca-se a compreensão da escrita com uma objetivação da humanidade a que todos têm o direito de se apropriar. A alfabetização é, assim, pensada como eixo de um trabalho educativo que seja assumido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p.13). Isso decorre da condição essencial de que os membros da classe trabalhadora possam alfabetizar-se para lograr acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história e conquistar a efetiva participação em nossa sociedade letrada. Como pontuam Marsiglia e Martins (2015), saber ler e escrever configura-se como condição para interagir com o saber sistematizado, produzindo saltos qualitativos no psiquismo, e qualificando a participação dos sujeitos na vida social.

A busca de formas eficazes de alfabetização tem sido objeto de investigação de diversos autores no campo da pedagogia histórico-crítica (FRANCO; MENDONÇA, 2021; MARTINS; MARSIGLIA, 2015 e DANGIÓ, 2018). Nesse percurso, a pedagogia histórico-crítica tem buscado em autores da psicologia histórico-cultural seu fundamento psicológico, com destaque às contribuições teóricas de Vigotski, e à periodização das idades do desenvolvimento. Esse caminho tem conduzido à defesa do ensino intencional e sistemático no contexto da alfabetização, como indicam Mazzeu e Francioli (2018, p.225): “(...) o contato direto e imediato com a língua, seja por meio da fala que a criança em parte já domina, seja por meio da escrita presente em textos, não oferece base suficiente para a compreensão do sistema de escrita, que requer um ensino sistemático, metódico (...)”. Apoiando-se em Luria e Vigotski,

os autores sustentam a importância de um ensino sistematizado que objetive a apropriação das formas, técnicas e conceitos necessários ao domínio consciente da leitura e da escrita pela criança.

Convergindo com essa perspectiva, nosso objetivo no presente manuscrito é apresentar uma síntese teórica de contribuições de autores da Escola de Vigotski para a teoria e prática da alfabetização, abordando aspectos ainda não suficientemente explorados na literatura, com destaque às relações entre linguagem oral e escrita e às relações entre alfabetização e atividade de estudo. Considerando a alfabetização como um processo que marca a educação escolar no Ensino Fundamental I, mostram-se relevantes as contribuições de autores como Davidov e Repkin naquilo que tratam dos processos de assimilação da língua escrita no âmbito do percurso de formação da Atividade de Estudo, a atividade-guia da idade escolar (ELKONIN, 1987).

A estrutura do texto que segue inicia-se com as formulações de Vigotski referentes à relação entre fala e escrita, seguida da apresentação de proposições de Elkonin que elucidam alguns dos mecanismos psíquicos envolvidos no processo de tomada de consciência sobre a fala requerido para a aquisição da escrita, conforme evidenciado por Vigotski. O terceiro momento da exposição está dedicado aos contributos de Davidov e Repkin derivados de suas investigações sobre a Atividade de Estudo. Ao final, sintetizamos as principais conclusões do estudo e adicionamos considerações finais.

É válido notar que a escolha por focalizar contribuições da psicologia à teoria e prática da alfabetização não significa um apelo à psicologização dos processos didático-pedagógicos de ensino da leitura e da escrita. Orientamo-nos pela premissa de que a prática pedagógica no contexto da alfabetização deve apoiar-se em fundamentos teóricos diversos de ordem histórica, sociológica, filosófica e linguística, em articulação com fundamentos propriamente pedagógicos. Nessa cena, os subsídios psicológicos somam-se como aporte que elucidam os processos de desenvolvimento cultural de capacidades psíquicas resultantes da atividade do sujeito no seio da história, da cultura e da sociedade.

Proposições de L. S. Vigotski sobre a relação entre fala e escrita

Da teoria psicológica de L. S. Vigotski desdobram-se diversas contribuições à teoria e prática da alfabetização no contexto da escola de Ensino Fundamental. O autor debruçou-se sobre a linguagem como processo psíquico superior e examinou em profundidade a relação entre pensamento e linguagem, chegando a identificar o significado da palavra como unidade mínima de análise de tal relação. Em sua obra *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (VYGOTSKI, 1995) dedicou um capítulo à pré-história da linguagem escrita na ontogênese.

Já em 1930, Vigotski (1995) tecia uma crítica às práticas tradicionais no campo da alfabetização, denunciando que “aos alunos não se ensina a linguagem escrita, mas a traçar palavras e por isso sua aprendizagem não ultrapassa os limites da tradicional ortografia e caligrafia” (p.183). Afirmava que a linguagem escrita vinha sendo compreendida, tanto do ponto de vista prático quanto teórico como um mero *hábito motor complexo*, e por isso o ensino da escrita restringia-se ao ensino do *mecanismo* da escrita.

Assim, em sua análise, os procedimentos de ensino da escrita mais se pareciam com o ensino de hábitos *técnicos*.

Vigotski (1995) afirmou que a organização do ensino da escrita não se baseava “(...) no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega a ela de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano” (p.183). Advogada, nesse sentido, que a linguagem escrita deve ser ensinada não como o domínio do *hábito* de escrever (como técnica), mas como uma atividade cultural complexa.

Para tanto, a criança precisa sentir a *necessidade* de ler e escrever. Em outras palavras, “(...) a escrita deve ter sentido para a criança” (VYGOTSKI, 1995, p.201). O ensino da escrita será prematuro se a *técnica* for ensinada antes que a criança desenvolva e apresente a *necessidade* de escrever, convertendo-se em hábito puramente mecânico.

Dentre as diversas contribuições do pensamento vigotskiano que podem lançar luz aos desafios da alfabetização, focalizaremos nesta oportunidade seu exame sobre as relações entre linguagem oral e escrita, da qual podem derivar-se importantes implicações pedagógicas para o trabalho educativo com crianças de desenvolvimento típico³.

Vygotski (1995) corrobora a proposição de Delacroix, para quem a linguagem escrita é um simbolismo de segundo grau, que se transforma paulatinamente em simbolismo direto. Os signos da linguagem escrita indicam a princípio os sons e palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. A linguagem oral é, portanto, um nexos intermediário entre os objetos do mundo real e a linguagem escrita. Gradualmente este nexos vai-se extinguindo, de modo que a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos e relações a que se referem. Essa ideia é retomada por Braslavsky (1993, p.34):

(...) a criança produz um simbolismo de segunda ordem quando cria ou utiliza símbolos escritos para representar a linguagem falada. Finalmente, prescinde da mediação da fala e alcança a forma superior do simbolismo quando percebe diretamente o significado através da linguagem escrita do mesmo modo que pela linguagem falada. (...) A compreensão da linguagem escrita se realiza, portanto, em primeiro lugar pela linguagem falada, mas paulatinamente este passo vai se abreviando até que a linguagem falada desaparece como símbolo intermediário.

A análise de Vigotski (2001) demonstra que a escrita não é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos: existe entre fala e escrita radical diferença em termos de estrutura e funcionamento. Isso significa que a linguagem escrita não repete as etapas da evolução da linguagem falada, posto que “(...) do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constituem, ela [a escrita] é um processo inteiramente diverso da fala” (VIGOTSKI, 2001, p.318). Isso não implica, contudo, dicotomia entre fala e escrita: a escrita é um processo inteiramente diverso da fala, mas ao mesmo tempo se apoia necessariamente nela.

Um primeiro aspecto a ser analisado na relação entre escrita e linguagem falada é o caráter espontâneo da fala versus o caráter arbitrário da escrita. Explica Vigotski (2001, p.315): “na escrita, a criança deve agir voluntariamente, (...) a linguagem escrita é mais arbitrária que a falada”. Na

comunicação verbal, as palavras são pronunciadas automaticamente pela criança; já na escrita ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra: Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. (VIGOTSKI, 2001, p.315-6)

A assimilação dos signos da fala se dá de modo espontâneo e não-consciente por parte da criança, enquanto os signos da escrita necessitam ser apropriados de modo consciente e voluntário. Isso leva Vigotski (2001) a concluir que a consciência e a intenção orientam desde o início a linguagem escrita da criança. Dessa forma: “a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala.” (VIGOTSKI, 2001, p.318).

Vigotski (2001) ilustra essa constatação a partir do seguinte exemplo:

Se pedirmos a uma criança pequena que produza uma combinação de sons, sc, por exemplo, descobriremos que ela não o fará porque a articulação arbitrária é difícil para ela; mas dentro de uma estrutura como, por exemplo, na palavra Moscou, ela pronuncia livre e involuntariamente os mesmos sons. Fora dessa articulação não consegue produzi-los. Assim, a criança consegue pronunciar um som, mas não consegue fazê-lo voluntariamente. (p.319-20)

Deparamo-nos aqui com habilidades que a criança possui no campo da linguagem falada sem, contudo, saber que domina. Quando uma determinada situação mobiliza essa habilidade, a criança a manifesta satisfatoriamente, mas não é capaz de fazê-lo de modo intencional. A aprendizagem da escrita na escola proporciona que a criança tome consciência do que faz e se torne capaz de operar com arbítrio suas próprias habilidades: “suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente.” (VIGOTSKI, 2001, p.321)

A tese central de Vigotski no tocante a essa problemática é que a aprendizagem da escrita representa um plano novo e superior da linguagem infantil, reconstruindo e projetando a um nível superior o sistema de linguagem falada anteriormente constituído, à semelhança da relação entre álgebra e aritmética (ou entre conceitos científicos e cotidianos). Vigotski (2001) pontua que o desenvolvimento da linguagem falada implica e ao mesmo tempo promove na criança um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Mas a apropriação da linguagem escrita coloca uma nova e desafiadora tarefa para a criança: a abstração do aspecto sonoro de sua própria fala.

A linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. (VIGOTSKI, 2001, p.312-3)

Isso significa que a criança precisa abstrair o aspecto sensorial da própria fala, passando a uma linguagem que não usa palavras, mas representações de palavras. Além disso, a escrita é uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação totalmente não usual para a conversa infantil. Portanto: “a

situação da escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (VIGOTSKI, 2001, p.314).

Depreende-se da análise do caráter abstrato da linguagem escrita e de suas diferenças estruturais e funcionais com relação à fala que a apropriação da escrita pela criança não se processa espontaneamente, pela mera exposição à língua escrita em seu entorno, mas requer um trabalho consciente. Considerando-se as peculiaridades da consciência infantil na idade escolar e o pressuposto fundamental da teoria vigotskiana de que os processos psíquicos se formam no plano intersíquico para então converter-se em conquista intrapsíquica, ganha relevo o papel do professor no processo de alfabetização, compreendido como aquele que dirige e organiza a atividade infantil, estabelecendo finalidades para as ações da criança e disponibilizando instrumentos (signos) que medeiam esse processo de aprendizagem consciente.

Outro aspecto de grande importância e que tem ganhado destaque na literatura contemporânea refere-se aos motivos que mobilizam a criança para a aprendizagem da linguagem escrita. Também no tocante a esse aspecto constata-se que fala e escrita configuram processos diversos – ou opostos.

Analisando-se o desenvolvimento da fala, pode-se facilmente constatar que a necessidade de comunicação verbal é permanentemente produzida nas interações entre a criança e as pessoas que a rodeiam: “a situação de linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa, do diálogo” (VIGOTSKI, 2001, p.315). A linguagem falada é motivada e regulada por processos que decorrem da própria situação de interação verbal. Sendo assim, não há necessidade de se criar motivação para a fala. Em se tratando da linguagem escrita, a situação não está dada, é preciso representá-la mentalmente, ou seja, é preciso criar a situação. Dada essa arbitrariedade, isto é, a relação mais independente e livre entre a linguagem escrita e a situação, Vigotski (2001, p.314) considera que os motivos da escrita são pouco acessíveis à criança quando ela inicia seu estudo:

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

Pode-se concluir, assim, que a necessidade de ler e escrever não constitui um pré-requisito cronológico para o ensino da escrita, mas se produz no e pelo próprio processo de aprendizagem da escrita.

Contribuições de D. B. Elkonin à teoria e prática da alfabetização

O psicólogo D. B. Elkonin, aluno e colaborador de Vigotski, é reconhecido no Brasil por suas contribuições decisivas ao entendimento do problema da periodização do desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987) e à natureza e especificidade do jogo de papéis sociais como atividade dominante na idade pré-escolar (ELKONIN, 1998). Pouco conhecidas são, ainda, suas proposições relativas ao

problema do domínio da leitura pela criança em idade escolar, dada a inexistência de traduções para o português dos textos nos quais o autor trata dessa problemática (LAZARETTI, 2011).

O envolvimento de Elkonin com a problemática da alfabetização decorre de um episódio biográfico digno de nota. Como desdobramento do decreto que proibiu a pedologia⁴ na URSS em 1936, Elkonin foi demitido do cargo de diretor do Instituto de Pedologia de Leningrado e perdeu a possibilidade de ocupar-se de sua atividade profissional de pesquisador durante longo tempo, como registra Lazaretti (2011). Veio a conseguir trabalho como professor nas classes iniciais da escola onde estudavam suas filhas no período de 1937 a 1941, o que se converteu em uma experiência riquíssima para suas investigações científico-pedagógicas:

Partindo de sua experiência prática como professor, começou a desenvolver um estudo sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita nas crianças em idade escolar. Seu trabalho teve como consequência um excelente e inesperado resultado: nos anos de 1938 a 1940, Elkonin produziu livros para o ensino da leitura e cartilhas para as regiões do Extremo Norte, com instruções e orientações aos professores. Essa experiência tornou-o amplamente conhecido na escola soviética e rendeu-lhe, anos mais tarde, a publicação de vários trabalhos (...). (LAZARETTI, 2011, p.43)

A apropriação dos resultados e conclusões de pesquisa desse autor se mostra relevante aos pesquisadores brasileiros dedicados aos desafios da alfabetização a partir do enfoque histórico-cultural, pois Elkonin realizou uma série de investigações que permitem avançar na compreensão dos mecanismos psíquicos envolvidos no processo de aquisição da leitura, colocando em evidência o processo de tomada de consciência da linguagem falada indicado por Vigotski. De especial interesse para esse exame são as proposições do autor sintetizadas no texto *The psychology of mastering the elements of reading* (A psicologia do domínio dos elementos da leitura), publicado no Reino Unido em 1963 compondo a coletânea *Educational psychology in the URSS* (Psicologia educacional na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), sem tradução para o português. O referido texto foi traduzido do russo para o inglês por Joan Simon a partir de material anteriormente publicado em *Doklady APN (Papers of the Academy of Educational Sciences of the R.S.F.S.R)* em 1957 e 1959.

A proposição apresentada como ponto de partida desse artigo pelo autor é a seguinte: a leitura é a reconstituição das formas sonoras de uma palavra na base de sua representação gráfica, o que implica que é capaz de ler aquele que pode recriar corretamente as formas sonoras, independentemente do grau de compreensão das palavras. A compreensão do que se lê emerge como resultado da correta recriação das formas sonoras das palavras (ELKONIN, 1963).

No período pré-escolar do desenvolvimento, “(...) uma palavra é percebida pela criança como um som único (não dividido) que possui uma estrutura rítmico-melódica definida” (ELKONIN, 1974 apud LAZARETTI, 2011, p.224). Para aprender a ler, segundo Elkonin (1963, p.165), a criança deve ser capaz de ouvir e distinguir os sons separados nas palavras. Assim sendo, aprender a ler produz ações com o material sonoro da linguagem, ações essas que devem ser ensinadas às crianças.

Quais são as ações envolvidas no processo de leitura? No estudo desenvolvido por Elkonin (1963), o pesquisador identificou três estágios na formação da ação de leitura: (1) formação da ação

mental de análise dos sons da palavra; (2) formação da ação mental de mudança da palavra; (3) formação da ação de reconstituir a forma sonora das sílabas.

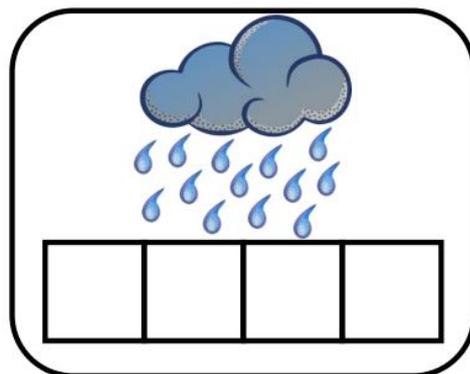
Elkonin (1963, p.166) afirma que “ao ensinar crianças de cinco e seis anos a ler, nossa principal constatação é que elas não conhecem os sons da linguagem, não ouvem e são incapazes de distinguir os sons separados no interior de uma palavra.” Assim sendo, o primeiro requisito (lógico) identificado pelo pesquisador e seus colaboradores é a necessidade de formação da ação mental de análise dos sons da palavra. No adulto (alfabetizado), a capacidade de distinguir sons separados na palavra constitui uma ação mental abreviada, generalizada e automatizada (forma fossilizada, segundo a terminologia vigotskiana). Essa forma final é o horizonte do processo de alfabetização, mas não pode ser seu ponto de partida: é preciso identificar a forma elementar dessa capacidade para guiar o desenvolvimento da análise dos sons da palavra como uma ação mental plena. (ELKONIN, 1963).

As investigações de Elkonin (1963) indicam que a formação dessa ação mental deve ser organizada em estágios, conforme proposto pela teoria de formação das ações mentais por estágios de autoria de P. Galperin (apud Elkonin, 1963). Essa teoria estabelece a progressão das formas externas de expressão (ação e linguagem) para formas internas de pensamento. De acordo com Elkonin (1963), os estágios básicos na formação de uma nova ação mental segundo a teoria de Galperin são: (1) estabelecer uma idéia preliminar da tarefa; (2) dominar a ação com objetos; (3) dominar a ação no plano da fala; (4) transferir a ação ao plano mental; (5) estabelecimento final da ação mental. Vale lembrar que a mediação do adulto se faz fundamental ao longo de todo esse processo.

Os estágios iniciais do processo de formação de ações mentais conforme preconizado por Galperin se apoiam na materialidade da ação. Como pensar esse movimento em se tratando da formação de ações com o material sonoro das palavras? O domínio da ação de análise sonora da palavra não se inicia no plano da fala, pois este configura apenas o terceiro estágio do processo. Essa forma de proceder geraria grandes dificuldades para a criança, sendo necessário recorrer à materialidade, ou seja, a uma forma material e estável de representação da palavra. No caso específico da ação de análise sonora da palavra, Elkonin (1963) utilizava a representação gráfica da quantidade de sons que formavam determinada palavra. Era apresentado à criança um esquema da constituição sonora da palavra, formado por pequenos quadrados horizontais que representavam o número de sons na palavra, dispositivo que viria a ser conhecido como “Elkonin boxes”, ou “caixas de Elkonin”. Cada quadrado no esquema representava um fonema ou som. A título de ilustração do dispositivo, apresentamos a figura 1, que contém o esquema da constituição sonora da palavra chuva, no modelo elaborado e apresentado por Saccomani (2019) em sua tese de doutoramento.

Figura 1:

Caixa de Elkonin para a palavra chuva:



Fonte: Saccomani (2019, p. 338).

No experimento conduzido por Elkonin, as crianças eram solicitadas a preencher o esquema com fichas, designando os sons da palavra e nomeando cada som. “Assim, acontece a materialização dos sons com fichas. Cada som analisado se materializa, ou seja, é representado por uma ficha colocada em cada quadrado do esquema. A ficha, nesse sentido, materializa o resultado da análise.” (SACCOMANI, 258). Na medida em que as crianças dominavam a ação passando a dispensar a mediação do experimentador, o esquema era gradualmente retirado e em seguida também as fichas. Com isso, produzia-se a passagem do estágio da materialidade da ação para o estágio da ação no plano da fala: as palavras eram apresentadas às crianças e estas deveriam, oralmente, nomear os sons constituintes. Na última fase, as crianças não mais precisavam recorrer à fala: sem pronunciar a palavra eram capazes de nomear os sons que a constituíam, designar o número de sons na palavra ou dizer em que parte da palavra um ou outro som se localizava.

No processo de formação da ação mental de análise dos sons da palavra, tem lugar a generalização dos sons da fala. A investigação indica que as crianças que dominam essa ação definem não apenas o primeiro e o último som na constituição sonora da palavra, mas todos os sons.

A habilidade de ouvir sons separados nas palavras e analisar sua constituição sonora é condição necessária mas não suficiente para ler. Para ser capaz de designar a forma sonora da sílaba (como unidade básica da leitura), a criança precisa também compreender a diferença existente entre o nome das letras e seu valor sonoro: saber os nomes das letras não significa saber seu valor sonoro. Elkonin (1963, p.170) pontua que “crianças de 6 a 7 anos já sabem os nomes de muitas letras, muitas vezes do alfabeto todo, mas não são capazes de ler, e se tentam fazê-lo elas simplesmente juntam os nomes das letras. Este é um dos piores hábitos com que muitas crianças entram na escola para aprender a ler e é necessário re-ensiná-las de outra forma.”

A diferenciação entre o nome da letra e seu valor sonoro é particularmente verdadeira e relevante no alfabeto russo. Na língua russa, o fonema e sua variante concreta dependem da posição da letra na palavra⁵. Portanto, as consoantes não designam apenas diversas variantes específicas de um mesmo

fonema, mas ao mesmo tempo dois diferentes fonemas (fonemas “duros”/fortes e “macios”/fracos sendo designados pela mesma letra, a depender da letra subsequente). Com isso, torna-se extremamente difícil para a criança selecionar a variante concreta necessária em cada caso, a depender de sua capacidade de orientação para a letra subsequente (o que pode gerar uma dificuldade conhecida como ‘amalgamação de sons’). É importante, portanto, que a letra não seja conectada com um único valor sonoro singular.

As investigações de Elkonin (1963) indicam que, no contexto do alfabeto russo, a ação de designar a forma sonora da sílaba (terceiro e último estágio) pode ser formada mediante a familiarização da criança com as letras das consoantes e seus valores sonoros por meio do que o autor denominou de mudança da palavra. O procedimento refere-se à mudança da forma sonora da palavra pela mudança de seus sons constituintes, o que é feito mediante a substituição de vogais. Por exemplo: na palavra ‘dom’, o som ‘o’ é substituído por ‘y’, produzindo a palavra ‘dym’.

O experimento para formação dessa ação teve como fase inicial a análise da quantidade de sons que constituem a palavra, utilizando como instrumento as caixas de Elkonin. Em seguida, procedeu-se à familiarização das crianças com as vogais, para então se identificar os sons de vogal nas palavras sob análise e colocar as letras nos quadrados correspondentes. Na sequência, iniciou-se a fase de mudança de palavra propriamente dita: “se na palavra ‘lyna’, trocarmos a letra ‘y’ pela letra ‘u’, que palavra teremos?” (ELKONIN, 1965, p.173). Embora as tarefas de mudança de palavra tenham sido conduzidas com sons e letras de vogal, a ação tornou-se generalizada e foi facilmente transferida pelas crianças para mudanças nos sons de consoante. Pôde-se constatar que no processo de formação da ação de mudança de palavra se desenvolve uma orientação para as relações sonoras posicionais, que são fundamentais na língua russa. Os resultados obtidos indicam que a formação da ação de mudança de palavra tem grande importância para a subsequente aprendizagem da leitura e escrita, porque nessa ação são gestados os pré-requisitos para a designação da forma sonora das sílabas.

Os estudos experimentais de Elkonin (1963) permitem concluir que a análise dos sons da palavra e a mudança de palavra constituem os dois primeiros estágios da aprendizagem elementar da leitura, configurando uma preparação para a ação de designar a forma sonora da palavra, ou seja, ler. Ainda como parte desse processo de aprendizagem elementar, o pesquisador identifica a necessidade de formação da ação de ler sílabas, reconstituindo sua forma sonora, por ser a sílaba a unidade básica da leitura. Faz-se necessária nessa etapa a inclusão de consoantes, devendo-se inicialmente promover sua familiarização. Para essa tarefa, são selecionadas algumas consoantes do alfabeto. Utilizando a caixa de Elkonin, inclui-se uma determinada consoante no esquema, e em seguida inclui-se a vogal, formando a sílaba. A escolha das palavras obedece a um critério lógico: estas devem incluir combinações das consoantes agora conhecidas pelas crianças com todas as vogais conhecidas. Procede-se então à leitura das sílabas formadas. A operação seguinte consiste na formação de sílabas adindo todas as vogais à consoante aprendida, seguida de leitura de sílabas em um cartaz. Realiza-se então a mudança de sílabas pela alteração de uma das letras, tanto a vogal quanto a consoante, e finalmente a leitura de palavras em

um cartaz. Importante mencionar que a formação e a mudança de sílabas foram realizadas com a ajuda de um outro dispositivo material:

Em um pequeno quadrado de cartolina quatro 'janelas' foram cortadas medindo um centímetro quadrado a uma distância de dois ou três milímetros. Na fenda de cada 'janela' poderiam ser colocadas tiras de papel cartão com letras coladas neles. Todas as vogais conhecidas pelas crianças [representadas na cor vermelha] já haviam sido coladas; as consoantes [representadas na cor preta] foram sendo coladas nas tiras na medida em que eram dominadas pelas crianças. Essas tiras podiam ser facilmente movimentadas, e as crianças podiam movê-las para cima e para baixo de modo que uma dada letra aparecesse em cada 'janela' formando sílabas e palavras. Ao mudar uma das letras na constituição da sílaba ou palavra, elas podiam formar uma nova sílaba ou palavra. (...) Assim, as crianças eram capazes de produzir a mudança de uma sílaba ou palavra em outra de forma independente (...) (ELKONIN, 1963, p.175)

Elkonin (1963, p.176) questiona métodos de alfabetização que pretendem formar na criança a leitura por sílabas mediante a apresentação de modelos externos:

Para a formação da leitura de sílabas nós utilizamos um auxílio especial que teve grande importância. Normalmente, no primeiro estágio da aprendizagem da leitura, as palavras são divididas em sílabas. Ao ler, a criança tem diante de si sílabas já separadas, as quais ela reconhece imediatamente ou lê. A leitura por sílabas é, dessa forma, determinada pelas divisões dadas no livro. Isso nos parecia incorreto, dado que à criança é dado um modelo pronto, o qual ela apenas reproduz. A criança organiza sua própria leitura de acordo com uma orientação que é dada externamente para ela pelo professor. Mas ler uma palavra desconhecida requer que a criança mesma seja capaz de determinar a orientação que ela deve seguir para reconstituir a forma sonora da palavra.

Assim, a criança deve aprender a identificar os pontos nodais que devem orientar a leitura das palavras. Para desenvolver essa capacidade, o pesquisador apresentava às crianças em um cartaz palavras não divididas em sílabas. Ao ler a palavra, as crianças uniam com o lápis os sons que formavam a primeira sílaba e em seguida a sílaba subsequente (sem tirar o lápis do papel). A ação externa de identificar e separar as sílabas com o lápis é substituída pela orientação à palavra apoiada no movimento dos dedos e posteriormente pela simples orientação visual (sem suporte externo).

Elkonin (1963) relata uma série de experimentos-controle que foram conduzidos para avaliar a eficácia do método. A primeira série de experimentos incluiu a leitura de palavras não conhecidas pelas crianças mas formadas por letras que haviam sido estudadas. O índice de acertos das crianças variou entre 63% e 100%. As crianças foram também solicitadas a escrever uma série de palavras; as palavras mais simples foram escritas corretamente por todas as crianças e as mais difíceis por mais da metade dos sujeitos. Uma segunda série de experimentos controle foi realizada envolvendo a leitura de sílabas com consoantes que não haviam sido estudadas. Mediante a apresentação das novas consoantes, os índices de acerto das crianças variou entre 67% e 100%. Por fim, Elkonin conduziu uma série de experimentos-controle com palavras no alfabeto latino: “como as crianças não sabiam o significado das letras nesse alfabeto, durante a leitura perguntavam ao experimentador: 'que letra é essa?'. O experimentador nomeava a letra e as crianças então liam” (ELKONIN, 1963, p.178). Das oito palavras selecionadas para o experimento, quatro foram lidas corretamente por todas as crianças e as demais por mais de 60% dos sujeitos. O experimento como um todo envolveu 38 tarefas com duração de trinta minutos cada, sendo

21 sessões dedicadas ao trabalho preparatório e 17 à formação da ação de leitura de sílabas propriamente dita.

A relevância do experimento, para Elkonin (1963), consiste em ter demonstrado a possibilidade de um desenvolvimento relativamente rápido da leitura elementar, elucidando a conexão genética entre os estágios particulares de formação dessa ação. Ao identificar as ações mentais de análise dos sons da palavra, mudança da palavra e reconstituição da forma sonora das sílabas como necessárias à leitura, consideramos que Elkonin elucidou alguns dos mecanismos psíquicos envolvidos no processo de tomada de consciência sobre a fala requerido para a aquisição da escrita destacado por Vigotski.

Retomando a tese de que aprender a ler produz ações com o material sonoro da linguagem que devem ser ensinadas às crianças, as quais foram detalhadas ao longo dessa exposição, encontramos na teoria da atividade de Leontiev (1984) contribuições fundamentais que permitem situar e dão sentido e direção às proposições de Elkonin. Em nossa avaliação, o trabalho de Elkonin (1963) oferece indicações acerca de quais fins devem ser delimitados *com* as crianças na relação intersíquica e, como decorrência, *pelos* crianças no plano intrapsíquico; com isso, o pesquisador fornece subsídios para a ação pedagógica nos momentos iniciais do processo de alfabetização. Uma vez estabelecidas ações orientadas por esses fins no repertório infantil, a tese referente à conversão de ações em operações automatizadas elucidada por Leontiev (1984) nos parece necessária para compreensão do devir desse processo de apropriação, assim como a relação entre a delimitação de fins orientadores das ações mediante condições determinadas e o motivo que impulsiona a atividade infantil, o que nos remete à produção da necessidade da escrita na criança destacada por Vigotski.

Contributos das pesquisas sobre a atividade de estudo: Davidov e Repkin

Consonantes com as proposições de Elkonin supra apresentadas acerca do processo de aquisição da linguagem escrita, as formulações de Repkin e Davidov situam o percurso de ensino da língua russa no âmbito do processo de formação da Atividade de Estudo, pois são ambos processos que devem ser desenvolvidos da educação da idade escolar.

Davidov e Repkin são pesquisadores que se destacaram por debruçarem-se, apoiados nos pressupostos psicológicos histórico-culturais, às pesquisas teórico-experimentais sobre a Atividade de estudo foi objeto de investigação no contexto da União Soviética no período entre 1958 e 1998 (PUENTES, 2022, p. 7), por diversos grupos, por meio da aplicação dos conceitos da psicologia histórico-cultural em experimentos didáticos, nomeados como experimentos formativos, nos quais “as particularidades da atividade não são apenas verificadas, registradas e descritas, mas também, ‘criadas’ pelo experimentador” (DAVIDOV, LOMPSHER, MÁRKOVA 2022, p. 205). Tais pesquisas, assumidas como “subordinadas às necessidades da prática da escola socialista” (p. 205), tinham como objetivo a reforma dos programas escolares da época (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 192).

Os trabalhos resultantes das pesquisas sobre a Atividade de Estudo, que contemplam ampla diversidade de abordagens, ao partirem das bases teóricas da psicologia que integram, assumem a essência filosófico-psicológica materialista e dialética do conceito de atividade (DAVYDOV, [s.d.], p. 13) e, ao discutirem-na como atividade humana específica, discorrem sobre a especificidade de seu conteúdo, que é o conhecimento teórico. Tal conhecimento, objeto da Atividade de Estudo, ao ser assimilado pela realização, em seu processo de formação e desenvolvimento, por meio da execução das ações específicas das tarefas de estudo, possibilita a formação do pensamento teórico e, por conseguinte, a requalificação do psiquismo daquele que a realiza, pela emergência de neofomações.

A Atividade de Estudo, indicada nas formulações acerca da periodização do desenvolvimento psíquico como a atividade principal da idade escolar, tem o seu processo de formação e desenvolvimento iniciado no período de frequência das crianças nas escolas de Ensino Fundamental I, etapa inicial da Educação Básica no Brasil ou anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos⁶, com ingresso do aluno no primeiro ano, aos 6 anos.

De acordo com Davydov e em consonância com a teorização de Leontiev sobre a atividade, a estrutura da Atividade de Estudo é composta pelas necessidades, motivos, tarefas, ações e operações (DAVYDOV, [s.d.], p. 168)⁷. A tarefa de estudo, segundo Davidov (2019b, p. 199) e Elkonin (2019a, p.142)), é o elemento mais importante da Atividade de Estudo, que deve ter como resultado a transformação do sujeito da atividade, que ocorre durante a realização pelo sujeito de ações objetivas. Assim, para Davydov ([s.d.], p. 170), “a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance”.

A tarefa de estudo é composta pelas ações e operações de estudo. As ações de análise e síntese teóricas integram-se e são acompanhadas das ações de modelação, controle e avaliação. Repkin (2019a, p. 347) destaca a importância da alfabetização no processo de formação da Atividade de Estudo e como condição para essa formação, ao afirmar que “o primeiro passo na formação da Atividade de Estudo está ligado à relevância e à assimilação de conceitos, definidores dos modos de realização de tais ações, como a leitura, a escrita e a contagem”. Ele explica que é justamente no processo de formação de novas ações práticas, que os conhecimentos em assimilação na Atividade de Estudo são postos em evidência para o estudante e que “[...] no ambiente de aprendizagem escolar tais ações vêm a ser a leitura, a escrita, a contagem”. O autor assevera que “quando a criança chega na escola, o problema de aprender a escrever e a ler é muito claro para ela, pois, não distingue a escrita da leitura” (REPKIN, 2019c, p. 395) e que, nesse sentido, “a tarefa do professor é levá-la ao processo de solução desse problema desde a assimilação dos modos de escrita e leitura até a descoberta dos princípios de sua construção” (p. 395).

As formulações sobre a Atividade de Estudo que tomamos aqui como referência indicam que os processos de alfabetização devem ter início com a formação da consciência fonológica. Repkin (2019c, p. 395), fazendo referência às pesquisas de Elkonin, afirma: “a criança deve orientar-se muito bem na forma sonora da palavra, no material sonoro do idioma. É precisamente a forma sonora da palavra que deve ser o objeto e não a sua forma gráfica. Deve-se passar da forma sonora para o modelo gráfico da

letra e não o contrário”. Destaca, assim, em acordo com Elkonin, que o processo de apropriação da leitura e da escrita está condicionado ao estudo sonoro do idioma, “à realidade sonora da língua materna” (REPKIN, 2019c, p. 395).

Davydov ([s.d.], p. 195) também indica o estudo sonoro da língua e a análise fonêmica como ponto de partida para a apropriação da língua escrita, ao destacar que:

[...] a demarcação e diferenciação de seus elementos – ou seja, a análise do som da palavra – é o primeiro passo a ser tomado na análise da relação indicada, que permite a resposta das seguintes perguntas: Quais sons estão “sendo usados” em uma determinada palavra? Qual a função desempenhada por este som nesta palavra em particular?

O autor defende que essas relações sejam o ponto de partida nos processos de alfabetização explicando que foram a base para a organização do ensino da língua russa nas escolas experimentais, das quais derivaram o conhecimento das demais relações conceituais para a apropriação da língua escrita:

A utilização do princípio fonético na metodologia do ensino da língua russa possibilita a formação do conceito de fonema nos jovens em idade escolar, que pode funcionar como uma única linha de raciocínio para ensinar às crianças o modo geral, através do qual todos os padrões ortográficos assimilados na escola elementar podem ser identificados e escritos. Ao desenvolver e criar uma matéria experimental para a língua russa, tentamos concretizar o princípio da fonética da ortografia russa no ensino, formando nas crianças os conceitos do fonema, suas posições fortes e fracas e também as habilidades e hábitos ortográficos que correspondem a estes conceitos. Em outras palavras, desde o princípio os jovens em idade escolar assimilaram as bases teóricas da escrita e dominaram as habilidades práticas da ortografia russa. (DAVYDOV, [s.d.], p. 193).

Apoiando-se nas pesquisas de Elkonin, Repkin (2019c, p. 395) indica que “a leitura é a restauração da forma sonora da palavra pelo modelo gráfico da letra” e que “para que a leitura tenha sentido, é necessário restaurar a forma sonora da palavra”. Realça que “a escrita é um processo contrário à leitura: é a construção do modelo gráfico que reflete a forma sonora da palavra” (p. 395).

Sobre as relações entre leitura e escrita, afirma, também, que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é único, pois são ações que se completam. Repkin (2019b, p. 354) explica, ainda, as premissas para que os estudantes sejam capazes “de escrever com letras a palavra apreendida oralmente”:

[...] a distinção da palavra como um objeto especial de estudo; a concepção da camada sonora da palavra e de seu significado e o estabelecimento da ligação entre elas; a conquista de formas de análise da estrutura sonora da palavra que permitam estabelecer a quantidade, a sucessão de sons na palavra e suas características fonemáticas; aprender a refletir as propriedades da estrutura sonora da palavra no modelo gráfico. (REPKIN, 2019b, p. 354).

Assim, Repkin indica que o processo de alfabetização tem início com o desenvolvimento das múltiplas facetas da consciência fonológica⁸, que “é a capacidade de pensar sobre a língua e analisar os sons da fala” (SACCOMANI, 2019, p. 218). O desenvolvimento de tais capacidades será condição para a realização de tarefas práticas de escrita de palavras, pois estas deverão demandar do estudante *ações de análise fonêmica*.

Nas premissas apresentadas por Repkin estão engendradas certas capacidades da consciência fonológica que antecedem a análise fonêmica, a saber, a *captação do conceito de palavra* e o *reconhecimento da unidade de sentença*⁹, condição para “[...] a distinção da palavra como um objeto especial de estudo; a concepção da camada sonora da palavra e de seu significado e o estabelecimento da ligação entre elas” (REPKIN, 2019b, p.354).

Considerando as proposições de Repkin sobre o processo de alfabetização e o apelo feito pelo autor às ideias de Elkonin acerca dos processos de aquisição da leitura e escrita, destacamos a relevância da materialização dos sons nas *ações de análise fonêmica*. Tal materialização é indicada por Davydov ([s.d.], p. 196) quando explana sobre o trabalho experimental de ensino da língua russa, ao explicar que “[...] para se lembrar da seqüência de sons identificados, as crianças registravam esta seqüência na forma de uma tabela gráfica, usando um quadrado para representar cada som”. O autor afirma, ainda, que “a construção do modelo de uma palavra, que reflete as propriedades fonologicamente significativas dos elementos na sua forma sonora, leva às crianças a entenderem as diferentes características da escrita alfabética” (DAVYDOV, [s.d.], p. 197).

É possível compreender a conformidade das ideias de Davydov com formulações de Elkonin, que ao destacar a importância das ações de materialização das análises fonêmicas apresenta as caixas de Elkonin, já foram apresentadas anteriormente no texto).

Trata-se de um modelo material de análise fonêmica, cujos *modos de ação* são a princípio apresentados pelo professor. Tendo se apropriado de tais modos, o estudante é capaz de operar com eles, criando *modelos de palavras* que servirão às *ações de escrita*, à medida que indicarão para o estudante a composição da palavra: a quantidade e seqüência de fonemas, diferenciando consoantes e vogais. Esses modelos servem, ainda, ao *controle das ações*, pois permitem a confrontação dos resultados, como nos indica Davydov ([s.d.], p. 196):

O registro destas propriedades em um esquema possibilita a concretização do modelo da relação indicada na forma sonora da palavra e, portanto, reflete as características distintas da forma sonora de uma palavra. Graças a este processo, o modelo vem preencher uma outra função importante na atividade infantil: ele se torna um instrumento para que as crianças possam fazer a avaliação dos modos analíticos.

Nessa perspectiva, nos processos de alfabetização, a apreensão dos modos de ação de análise fonêmica, nos quais “o objeto do exame das crianças que começam a estudar a língua é a palavra” (DAVYDOV, [s.d.], p. 195), deve anteceder as tarefas práticas de escrita de palavras, pois é condição para a realização de tais tarefas, assim como deve anteceder a apresentação gráfica das letras¹⁰, que também é demandada nas situações de escrita.

Repkin (2019c, p. 397) aborda o movimento de transição do uso símbolo gráfico para o uso das letras e da introdução das vogais e consoantes nesse processo:

No estágio de formação da análise sonora surge a possibilidade da transformação cardinal do problema, que se encontra na mudança do símbolo gráfico por uma nova letra-símbolo. Assim, as primeiras letras nos cadernos não causam qualquer dúvida

ou dificuldade. Após a introdução das vogais e das consoantes, as crianças podem escrever e ler muitas palavras. A criança deve encontrar uma maneira de resolver um problema prático (escrever uma palavra).

Ademais, Repkin (2019b, p. 356) destaca o caráter inicialmente prático das tarefas de estudo e assevera que, no caso da aprendizagem da língua, “as ações de estudo evidenciam-se na situação de formação dos modos de escrita”. Destaca a análise fonêmica como uma tarefa teórica de estudo que ocorre nos processos de alfabetização, pois, ao realizar tarefas práticas de análise e escrita de palavras, os estudantes são levados à realização de uma série de ações que envolvem o desmembramento das palavras em sistemas de sucessões de sons, analisando as relações entre os elementos desse sistema. Ou seja: a tarefa prática de escrever uma palavra demanda do estudante a tarefa teórica de análise fonêmica.

Assim, esse processo analítico de desmembramento da palavra para o estudo teórico da língua, realizado nas ações de análise fonêmica, vai se complexificando no decorrer do processo de alfabetização, com a inclusão nas tarefas, de novos conceitos, compreendidos como um sistema em desenvolvimento (REPKIN, 2019b, p. 359). Isso ocorre, por exemplo, quando as tarefas de análise ortográfica, que exigem a análise fonêmica, passam a demandar ações de análise dos morfemas. Em tais tarefas, do conceito original de “parte da palavra”, os estudantes podem extrair “[...] um sistema de conceitos particulares (raízes, prefixos, sufixos, terminações), cuja análise posterior, por sua vez, leva à dedução de novos sistemas de conceitos gramaticais”. Assim, explica o autor: dos modos de análise teórica do conceito, derivam modos de construção do sistema de conceitos (REPKIN, 2019). Dusavitskii¹¹ destaca essa ideia, ao chamar a atenção para tal asserção de Repkin e Repkina:

A assimilação do conceito teórico de fonema não só proporciona aos alunos a oportunidade de dominar com sucesso o método geral de grafia, mas também acaba por ser o ponto de partida para a análise do sistema de conceitos linguísticos que revelam a natureza, estrutura e regularidades do funcionamento da linguagem. (REPKIN; REPKINA, 1997, p. 146 apud DUSAVITSKII, 2023, p. 21).

Repkin (2019, p. 355) trata da importância de que no decorrer do processo de formação da consciência fonêmica, a partir do qual ocorre o processo de alfabetização, progressivamente, sejam incluídos nas tarefas práticas de estudo novos desafios teóricos; pois, à proporção que os modos de ação vão sendo assimilados, o que era a princípio uma tarefa prática de estudo passa a ser uma tarefa simplesmente prática. Assim, a inclusão de novos desafios de ordem teórica garante que a tarefa não assuma um caráter estritamente prático.

No entanto, embora destaque a importância de que as tarefas engendrem ações de análise teórica, Repkin (2019b, p. 356) ressalta que no processo de estudo da língua, nos momentos iniciais do processo, certas tarefas ortográficas podem ser generalizadas “somente no nível empírico embora, obviamente, com diferente grau de plenitude” e explica que a generalização teórica dos modos de ação ortográfica apenas é possível em níveis mais complexificados do processo progressivo de estudo das relações fonêmicas, com a inclusão de questões mais complexas. Tal análise do autor nos leva à compreensão de que no processo de formação da Atividade de Estudo, em especial, nos momentos

iniciais do processo de escolarização da idade escolar, o conhecimento em assimilação contido nas tarefas nem sempre é especificamente teórico, haja vista os modos de ação teóricos, que se encontram em processo incipiente de formação.

Repkin (2019d, p. 355) explica, ainda, os processos de alteração nos motivos que se dão nos percursos de realização das tarefas de estudo de alfabetização: o estudante assume a tarefa prática de escrita da palavra, tendo assim um “motivo-meta prático final”, mas na realização das ações de estudo, ao assumir a análise fonêmica, que é demandada para a concretização da tarefa prática, o motivo-meta prático final se enfraquece, dando lugar a um motivo propriamente de estudo, pois o conteúdo em assimilação passa a ser um objeto teórico. Ocorre, assim, um processo de transformação no conteúdo e estrutura objetiva da atividade dos estudantes. O autor explica que essas transformações só são possíveis com a cooperação mútua entre as ações do estudante e do professor, destacando que não se trata de um processo espontâneo para o estudante.

Repkin (2019b, p. 360) chama a atenção para a importância de que nos processos de formação da Atividade de Estudo, que na idade escolar coincide com o processo de alfabetização, seja possibilitada aos estudantes “[...] a apreensão intensiva de modos de ação com diferentes fontes de informação cognitiva (livro-texto, literatura científica popular, dicionários, etc.)”. O autor, ao citar como exemplos o uso de textos e mapas, explica que os usos desses “modelos informacionais” que são requeridos na Atividade de Estudo exigem a apreensão de suas características, usos e funcionalidades; pois “a funcionalidade dessas formas depende da compreensão da estrutura de tais modelos” (REPKIN, 2019d, p. 335) e realça que “a formação das formas de análise lógica das fontes de informação escolar vem a ser uma das tarefas de estudo importantíssimas voltada à preparação dos alunos para a formação da Atividade de Estudo autônoma” (p. 335). Acerca disso, Repkin (2019d, p. 337) destaca: “o domínio das maneiras de analisar as fontes de informação educacional, que garantam a compreensão e assimilação de seu conteúdo” como condição para a transição para as formas independentes da Atividade de Estudo.

Explica também o autor que quando o estudo de um conceito parte da leitura de um texto, “o aluno lida não com a realidade mesma e sim com um modelo informacional, que vem a ser, então, o ponto de partida da atividade cognitiva, cujo fim é estabelecer o conteúdo objetivo do conceito, representado pelo modelo informacional” (REPKIN, 2019d, p. 335) e chama a atenção para o fato de que tais modelos, para que venham a atuar como instrumento da atividade cognitiva, devem ser apreendidos, desvendando-se as ligações entre sua estrutura e conteúdo.

Nesse sentido, o autor condiciona a eficácia da execução das tarefas de estudo que envolvam o uso desses modelos pelo estudante para a compreensão dessas relações entre a estrutura e o conteúdo do modelo. Repkin, explica essa assertiva, usando um exemplo em que, ao ser proposta aos estudantes uma tarefa de estudo sobre radiação solar, a partir de um texto argumentativo e do fato de os alunos já terem apreendido a estrutura de tal modelo, os estudantes foram capazes de compreender de imediato o que deveria ser feito: “assimilar uma tese fundamental e um sistema de argumentos” (REPKIN, 2019d, p. 337).

Considerando que a formação da Atividade de Estudo tem as suas bases no período da idade escolar e que esse processo coincide com o processo de alfabetização dos estudantes, as análises de Repkin sobre a necessidade de apreensão dos modelos informacionais como condição para o desenvolvimento da Atividade de Estudo levam-nos à compreensão de que o processo de alfabetização deve ser permeado pelo contato com esses modelos, cuja estrutura precisa ser estudada. Esse estudo da estrutura em relação com o conteúdo de cada modelo específico deve ocorrer, como nos informa o mesmo autor, em situações nas quais as especificidades, características, usos e funcionalidades possam ser apreendidos pelos estudantes.

Assim, chegamos à compreensão de que o processo de alfabetização que ocorre em um percurso de formação da Atividade de Estudo precisa, desde o seu início, contemplar o contato frequente e sistemático dos estudantes com textos de gêneros diversos, dentre outras fontes informativas (ou informacionais, que é o termo utilizado por Repkin) como mapas, sendo tratados ao mesmo tempo como forma e conteúdo da Atividade de Estudo: nas ações das tarefas de estudo realizadas por meio da exploração de tais modelos, por meio dos quais o conteúdo em assimilação é abordado, deve estar engendrado o estudo das especificidades e funções desses modelos.

Conclusões

Dentre os principais resultados do estudo aqui apresentado, destacamos as seguintes formulações:

Sobre a relação entre linguagem oral e escrita	1) A escrita não é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos: existe entre fala e escrita diferença radical em termos de estrutura e funcionamento. A linguagem falada é motivada e regulada por processos que decorrem da própria situação de interação verbal, ao passo que a escrita se caracteriza pela abstração do aspecto sonoro e situacional.
	2) A apropriação da linguagem escrita não repete as etapas da evolução da linguagem falada. A assimilação dos signos da fala se dá de modo espontâneo e não-consciente por parte da criança, enquanto os signos da escrita necessitam ser apropriados de modo consciente e voluntário.
	3) Embora seja um processo inteiramente diverso da fala, a aquisição da escrita nela se apoia necessariamente. A linguagem oral é umnexo intermediário entre os objetos do mundo real e a linguagem escrita que se extingue gradualmente.
Sobre os motivos que mobilizam a criança para a aprendizagem da linguagem escrita	4) O ensino da escrita será prematuro se a técnica for ensinada antes que a criança desenvolva e apresente a necessidade de escrever, convertendo-se em hábito puramente mecânico. Não obstante, deve-se compreender que a necessidade de ler e escrever não constitui um pré-requisito cronológico para o ensino da escrita, mas se produz no e pelo próprio processo de aprendizagem da escrita.

Sobre o papel da conscientização da estrutura sonora da palavra no processo de alfabetização	5) A criança pré-escolar percebe a palavra como um som único que possui uma estrutura rítmico-melódica definida. Para aprender a ler, ela deve se tornar capaz de ouvir e distinguir os sons separados nas palavras, recriando suas formas sonoras na base de sua representação gráfica.
	6) Aprender a ler produz ações mentais com o material sonoro da linguagem, possibilitando a análise fonêmica da palavra. Tais ações essas que devem ser ensinadas às crianças.
Sobre a relação entre a alfabetização e a formação da Atividade de Estudo no contexto da escola primária/ Ensino Fundamental	7) A abstração do aspecto sonoro da fala, que se coloca como tarefa central para a criança no processo de apropriação da linguagem escrita, ocorre no contexto de formação da Atividade de Estudo, por meio da realização de ações teóricas de estudo fonêmico das palavras.
	8) A alfabetização e a formação da Atividade de estudo podem ser compreendidas como processos que se qualificam mutuamente: saber ler e escrever é condição para o acesso ao conhecimento teórico, conteúdo da Atividade de estudo, cuja formação, pela estrutura de suas tarefas, pode qualificar o processo de alfabetização.
	9) Nos processos de ensino que objetivam de modo articulado a alfabetização e a formação da Atividade de estudo, as tarefas de estudo serão propostas contemplando ações teóricas de análise fonêmica, ações de modelagem como recurso ao estudo sonoro das palavras e ações práticas de escrita.
	10) Os processos de análise fonêmica configuram-se como estudo teórico da língua, uma vez que possibilitam a generalização dos sons da fala.

Quadro 1: sínteses fundamentais

Entendemos que os escritos de Vigotski e Elkonin aqui examinados podem lançar luz ao processo de alfabetização, pois enquanto o primeiro autor explicita o princípio geral da tomada de consciência da linguagem falada requerida pela/para a aprendizagem da escrita, o segundo destaca os mecanismos psíquicos específicos envolvidos no processo de aquisição da leitura, deles derivando implicações pedagógicas.

Vimos que, à semelhança da relação entre conceitos científicos e cotidianos identificada por Vigotski (2001), a aprendizagem da escrita representa a reconstrução do sistema de linguagem falada anteriormente constituído na criança e sua projeção a um nível superior. Tanto em Vigotski quanto em Elkonin encontramos proposições que elucidam a relação entre a apropriação da escrita e ampliação da consciência infantil, pois aquela possibilita – porque requer – que a criança passe a realizar de modo intencional, arbitrário e consciente operações anteriormente inconscientes e automáticas. Destacamos, nesse sentido, que enquanto a assimilação dos signos da fala se dá de modo espontâneo e não-consciente por parte da criança, os signos da escrita necessitam ser apropriados de modo consciente e voluntário. Essa indicação nos leva a identificar na estrutura da atividade de estudo (DAVIDOV, 1988) o contexto privilegiado para a apropriação da escrita, localizando a atividade lúdica, por seu caráter não-produtivo,

ou seja, não voltada a um resultado objetivo, situando-se o motivo do próprio processo de brincar (LEONTIEV, 2001), como dispositivo acessório na formação da capacidade de leitura e escrita.

Vigotski (2001, p. 311) destaca a centralidade dos processos de ensino e aprendizagem que orientam o desenvolvimento da criança a percorrer o desafio de se apropriar da escrita como atividade cultural complexa, penetrando em sua lógica interna, ao evidenciar que “(...) as funções psicológicas sobre que se baseia a linguagem escrita ainda não começaram a desenvolver enquanto o ensino da escrita se inicia e este tem que se erguer sobre os alicerces de processos rudimentares que mal estão começando a surgir por essa altura.” Com isso, queremos retomar uma das premissas centrais da Psicologia Histórico-Cultural, qual seja, a aprendizagem antecede o desenvolvimento para promovê-lo. Reiteramos, assim, o papel do professor no processo de alfabetização, compreendido não como alguém que acompanha o processo de construção de conhecimento da criança sobre o sistema de escrita, mas como o profissional que dirige e organiza a atividade infantil de modo que se forjam, como neoformações psíquicas, as ações necessárias ao processo de leitura e escrita, disponibilizando instrumentos (signos) que mediem esse processo de aprendizagem consciente.

Em conformidade com as proposições de Vigotski e Elkonin e apoiando-se nelas, Davidov e Repkin, ao estabelecerem as relações entre a aquisição da língua escrita e o processo de formação da Atividade de Estudo, destacam a necessidade de um processo de ensino que tenha como objetivo a conscientização do estudante sobre o aspecto sonoro da fala por meio do estudo teórico da língua. Elucidam aspectos essenciais de processos de ensino voltados a possibilitar a formação nos estudantes da ação mental de análise dos sons da palavra, que resulta na generalização dos sons da fala – requerida à capacidade de ler e escrever, conceituando a análise fonêmica como processo de estudo teórico da língua, de assimilação das bases teóricas da língua.

Para tal estudo teórico, focalizam a relevância das ações de materialização dos sons em modelos gráficos que reflitam a forma sonora da palavra, em acordo com o proposto por Elkonin ao sugerir e explicar o uso das caixas. Davidov e Repkin, como também o faz Elkonin, advertem que esse estudo fonêmico da língua deve anteceder as ações de escrita e salientam as relações entre leitura e escrita, processos contrários em unidade, como ações que se complementam.

Nesse sentido, sugere-se que o modelo gráfico da letra seja apresentado aos estudantes posteriormente ao estudo das propriedades sonoras das palavras e, a partir de então, as ações práticas de escrita, de construção do modelo gráfico da palavra, demandarão as ações teóricas de análise fonêmica.

Nesse processo está engendrada a estrutura da tarefa de estudo: as ações de estudo teórico de análise fonêmica e práticas de escrita vinculam-se às ações de modelagem no processo de conscientização da estrutura sonora da palavra, ao passo que tais modelagens podem servir ao controle do processo pelo confronto da palavra escrita com a estrutura modelada.

Repkin focaliza a importância da compreensão do conceito de fonema e da ideia de “parte de palavra” para a progressiva complexificação das ações de estudo teórico da língua, quando as análises

ortográficas vão demandar a apreensão de novos sistemas de conceitos gramaticais como prefixos, sufixos, terminações e outros.

Ao tratarem do processo de alfabetização em relação com o percurso de formação da Atividade de estudo Repkin e Davidov explicitam a necessidade da aquisição da linguagem escrita pelo estudante, pois sendo o conteúdo da Atividade de estudo o conhecimento teórico, e estando esse conteúdo registrado na forma escrita, infere-se que saber ler e escrever seja condição para a realização de tal atividade.

Em tempo, é importante elucidar que as proposições aqui analisadas, incluindo técnicas e estratégias apresentadas pelos autores, não significam um apelo à uma forma única de efetivação do ensino, mas trata-se da explicitação de possibilidades experimentadas a serem consideradas. Ademais, o destaque dado aos processos voltados à abstração do aspecto sonoro da fala e conquista da consciência da estrutura sonora da palavra como condição para a aquisição da língua escrita não equivale à defesa da restrição do processo de alfabetização ao trato com essas estas questões.

Como sinalizado no ponto de partida deste manuscrito, princípios de ordem filosófica, histórica, sociológica, linguística e propriamente pedagógica fazem-se absolutamente necessários para orientar as práticas de alfabetização, materializando-se no conteúdo e na forma das ações de ensino. Mesmo dentro do campo da psicologia histórico-cultural, há toda uma sorte de conceitos e proposições que extrapolam o foco adotado neste artigo e que se mostram também fundamentais como mediação do trabalho educativo, referentes à própria natureza social do psiquismo, idades do desenvolvimento, formação da atividade consciente e da personalidade. Entendemos, assim, que as contribuições que aqui sistematizamos devem ser incorporadas a esse conjunto de fundamentos, evitando-se incorrer na mera aplicação de procedimentos, e consolidando a alfabetização como práxis.

Referências:

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico contribuições didáticas. Campinas: Autores associados, 2018.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019. p. 175-190.

DAVIDOV, V. V.; LOMPSHER, J.; MÁRKOVA, A. K. Introdução à obra Formação da atividade de estudo nos alunos. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; DE MARCO, Fabiana F. **Teoria da atividade de estudo contribuições do grupo de Berlim**. Bauru: Mireveja Editora, 2022. p. 205 - 211.

- DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I.** Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019. p. 191-214.
- DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental*: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, [s.d.].
- DUSAVITSKI, A. K. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. XX-XX, jan./abr. 2023.
- ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I.** Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019. p. 141-144.
- ELKONIN, D. B. The psychology of mastering the elements of reading. *In*: SIMON, B., SIMON, J. (eds.) **Educational Psychology in the U.R.S.S.** London: Routledge & Kegan Paul, 1963.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *En* V. Davidov. & M. Shuare. (Orgs.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** URSS: Progreso, 1987.
- FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W. A apropriação da linguagem escrita: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: GALVÃO, A. G.; JÚNIOR, C. L. S.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (org.) **Pedagogia histórico-crítica 40 anos de luta por escola e democracia.** Campinas: Autores associados, 2021. p. 7-32.
- HURTADO, J. L.; ANGELETTI, A. B. Formación de la habilidad de analisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. *In*: **Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano.** Havana: Editorial Puebla y Educación, 1995. p. 217-226.
- LAZARETTI, L. M. D. B. **Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: L. S. VIGOTSKII, A. R. LURIA & A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** México: Cartago, 1984.
- MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. M. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas: Autores associados, 2015.
- MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLLI, F. A. S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n.2, p. 219-233, mai./ago. 2018.
- REPkin, V. V. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I.** Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019a. p. 343 - 352.
- REPkin, V. V. Formação da atividade de estudo nos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I.** Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019b. p. 353 - 363.
- REPkin, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B.**

Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019c. p. 364 - 460.

REPKN, V. V. *et al.* Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. *In:* PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019d. p. 331 - 342.

SACCOMANI, M. C. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita:** contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In:* MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 197-225.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Ensenanza de la lectura:** método práctico para la formación lectora. México: Trillas, 2008a.

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

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

Notas

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Araraquara. Diretora de escola na rede municipal de ensino de Jundiá. Pesquisadora do Grupo de estudos marxistas em educação (UNESP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5647218587352829>. Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-8964-8086>. E-mail: raquel.elisabete@unesp.br.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Araraquara. Professora do Departamento de Psicologia da Educação da UNESP Araraquara, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538404415935536>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>. E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br

³ A análise apresentada a seguir não se aplica para crianças com deficiência auditiva. No contexto brasileiro contemporâneo, a escrita constitui-se como atividade cultural complexa para crianças surdas pela mediação da língua de sinais, um sistema de códigos de caráter visual-gestual com gramática própria, o que impõe outra ordem de desafios e, portanto, requer outras específicas estratégias metodológicas.

⁴ Ciência multidisciplinar que tinha como foco de estudo a criança que estabeleceu-se na Rússia no início do século XX, com a qual dialogavam os pesquisadores da Escola de Vigotski.

⁵ A respeito da proposição e utilização das Caixas de Elkonin, é importante observar que diferentes idiomas guardam especificidades no que toca à estrutura da língua e relação entre grafemas e fonemas. Tendo sido originalmente elaborada como estratégia de alfabetização do idioma russo, caberiam investigações sobre especificidades e particularidades de sua utilização em outros idiomas. Destacam-se os trabalhos de Hurtado e Angeletti (1995), publicado em Cuba, e de Solovieva e Rojas, no México, que exploram essa estratégia para o ensino de língua espanhola. Carecemos ainda de investigações empíricas sistemáticas no contexto da Língua Portuguesa.

⁶ De acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), que regulamenta a organização do sistema educacional no Brasil.

⁷ Essa é a estrutura abordada pelo autor na maioria dos seus escritos. No entanto, em um texto seu datado de 1997, cuja tradução para o português encontramos no capítulo 15 do livro *Teoria da atividade de estudo:* contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019). O autor propõe a introdução das emoções e desejos como elementos estruturais da atividade de estudo. Considerando que essa estrutura não foi suficientemente desenvolvida, mas apenas mencionada, e tendo em vista que o componente afetivo-emocional é pressuposto pela Teoria da Atividade, não a tomaremos como referência.

⁸ Segundo Adams et al. (2006, p. 16, grifo nosso), a consciência fonológica “[...] abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua”, sendo composta pelos níveis de consciência fonêmica, consciência silábica e a consciência intrassilábica. Portanto, a consciência fonológica é a habilidade metalinguística de reflexão e manipulação das unidades sonoras nesses três diferentes níveis. (SACCOMANI, 2019, p. 230).

⁹ Sobre a captação do conceito da palavra Saccomani (2019, p. 228) explica: “As crianças devem compreender que as palavras são unidades individuais da linguagem. Ademais, segundo a autora, a palavra “palavra” é inevitável no ensino que se volta ao desenvolvimento da consciência fonológica. Para tanto, as crianças precisam entender a ideia do que seja uma palavra.”

¹⁰ Acerca disso, trazemos as contribuições de Saccomani (2019, p. 248): De acordo com Solovieva e Rojas (2008a, p. 53), “[...] letra é o signo do som” e a análise sonora centra-se no fonema e não na letra. Portanto, o primeiro objetivo do ensino da leitura é o fonema. O aluno deve conhecer, num primeiro momento, os fonemas para posteriormente elevar-se ao nível da abstração por meio das letras. Inicialmente, portanto, o trabalho pedagógico deve concentrar-se na linguagem oral. Conforme explicam os autores, muitas dificuldades na aprendizagem da leitura acontecem porque o aluno não compreende as relações entre os sons e as letras. Nesse sentido, os autores apontam que não é profícuo ensinar às crianças os sons como se fossem nomes de letras, ou seja, “eme”, “erre” etc.

¹¹ O psicólogo ucraniano Alexander Konstantinovich Dusavitsky foi contemporâneo de Vladimir Vladimirovich Repkin e seus textos têm ganhado importância no âmbito das pesquisas sobre a Atividade de Estudo, principalmente quando tratam do desenvolvimento da personalidade. Puentes e Zeltserman (2023, p. 5) apresentam brevemente algumas informações sobre sua vida e produção e, para tanto, afirmam: “Alexander Konstantinovich Dusavitsky (5 de maio de 1928 - 24 de outubro de 2012) foi um psicólogo soviético e ucraniano de grande relevância científica. Especialista no campo da psicologia da personalidade, teoria da formação do interesse cognitivo, problemas do desenvolvimento individual da criança. Escreveu numerosos artigos científicos e livros. Provavelmente sua obra mais importante e conhecida seja “Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo” (Moscou, Casa de Pedagogia, 1996, p. 208 p.)”.

Recebido em: 30 de maio 2024

Aprovado em: 30 de set. 2024