

# O USO DA LINGUAGEM ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO: Trajetórias Infantis

Caroline Schreder<sup>1</sup>  
Marli Dallagnol Frison<sup>2</sup>

## RESUMO

O estudo apresentado neste artigo teve como objetivo compreender como a criança usa a linguagem escrita para representar o pensamento. Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa foram 20 crianças matriculadas em uma escola da rede pública municipal de Cândido Godói-RS, acompanhadas no período entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022, que abrange o final da Educação Infantil e o início do 1º ano do Ensino Fundamental. A interpretação dos dados, realizada por meio da Análise Textual Discursiva, teve apoio teórico em autores da perspectiva histórico-cultural. Resultados indicam que a linguagem escrita é permeada por significações sociais, e que a criança, na busca pela apropriação dessas significações, coloca-se num contínuo movimento de produção de sentidos. Os resultados também apontam que, a partir das suas escritas espontâneas, a criança busca se fazer entender pelo outro, utilizando a linguagem escrita como forma de expressão dos seus pensamentos.

**Palavras-chave:** significação; sentido; contexto.

## THE USE OF WRITTEN LANGUAGE AS REPRESENTATION OF THOUGHTS: CHILDHOOD JOURNEY

### ABSTRACT

The study presented here aimed to understand how the child uses written language to represent the thought. For this purpose, a qualitative research was realized in the action research type. The researched people were 20 children enrolled in a municipal public school in Cândido Godói-RS, monitored between the second semester of 2021 and the first semester of 2022, which covers the end of Early Childhood Education and the beginning of the 1st year of Elementary School. The interpretation of the data, made through discursive textual analysis, had theoretical support in authors from the historical-cultural perspective. Results indicate that written language is permeated by social signification, and that the child, in the search for appropriation of signification, is placed in a continuous movement of production of meanings. The results also point out that, from their spontaneous writings, the child seeks to make himself understood by the other, using written language as a form of expression of his thoughts.

**Keywords:** signification; meaning; context.

Submetido em: 22/11/2022

Aceito em: 1/5/2023

Publicado em: 20/2/2024

<sup>1</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. PPG em Educação nas Ciências. Ijuí/RS, Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0001-5573-9003>

<sup>2</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. PPG em Educação nas Ciências. Ijuí/RS, Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>

## INTRODUÇÃO

O ser humano parece nascer na sua incompletude, precisando de auxílio para sobreviver (alimentação, higiene, locomoção...). Além disso, porém, o que lhe falta é aquilo que o torna, de fato, humano: a linguagem e suas amplas possibilidades de simbolização, entendimentos e produções deste mundo. Esse elemento, próprio do humano, se dá pela interação e pelas relações com os demais humanos, de forma social.

As relações humanas são permeadas por significações e sentidos, os quais evidenciam-se a partir das diferentes formas de linguagem, seja ela gestual, verbal ou escrita, por exemplo. Entre esse mundo de signos, as palavras, as emoções e as expressões humanas são culturalmente significadas, de modo a serem passíveis de interpretação pelo outro humano. Este outro se faz importante na constituição do próprio “eu” de cada pessoa, porque as significações perpassam primeiro por um “outro”, para então serem apropriadas pelo “eu”.

Deste modo, Martins (2011), com base nos estudos de Vigotski, entende que os signos são os instrumentos psicológicos e por isso transformam o meio interno do sujeito, como seu pensamento e comportamento, diferentemente dos instrumentos técnicos ou materiais que transformam o ambiente externo do sujeito. A partir da mediação dos signos são internalizadas as significações e produzidos os sentidos e este movimento contribui para aprimorar e formar novas funções psicológicas superiores.

Leontiev (2004) destaca que os significados são aqueles convencionados socialmente em determinado espaço e tempo e o sentido é produzido a partir da internalização dos significados, considerando as experiências e vivências do sujeito. Podemos dizer que a significação é um processo social e o sentido é um mais individual. A instrução tem papel importante na vida de cada sujeito, uma vez que é por meio desta dinâmica de intermediação que são propostas ações e estratégias para promover a apropriação dos conceitos.

O processo de apropriação refere-se ao fato de o sujeito tornar próprios os conhecimentos, produzindo sentidos a partir das significações (Leontiev, 2004). Ao se apropriar de novos conhecimentos o sujeito amplia suas possibilidades para novas experiências culturais. A escrita é uma forma de linguagem que ao ser apropriada contribui para isso. A partir da escrita o esforço da criança acontece para representar o seu pensamento, contribuindo para sua própria constituição.

No processo de apropriação da linguagem escrita, assim como na aprendizagem de outros conhecimentos, precisam ser considerados não apenas os aspectos cognitivos da criança, mas também os afetivos. Segundo Rego (2014), cognição e afeto não se dissociam, mas são interdependentes exercendo influência conjunta no desenvolvimento do sujeito. Nesta perspectiva os aspectos afetivos, como os sentimentos e as emoções, por vezes são mais aparentes nos comportamentos, nos interesses e especialmente nos modos de relações e interações com os outros e o meio em que a criança está, influenciando na aprendizagem. Por isso a necessidade do olhar atento do professor para com estes aspectos, de modo a perceber o sujeito na sua totalidade.

Ao realizarmos um levantamento das pesquisas recentes desenvolvidas acerca dessa temática, considerando o período entre 2017 e 2021, a partir dos descritores

“linguagem escrita” AND pensamento, encontramos um total de seis pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e nenhuma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Desenvolvimento do Pessoal de Ensino Superior – Capes. Escolhemos esses bancos de dados por constituírem repositórios nacionais e serem alimentados por instituições de ensino e pesquisa reconhecidas. Desse modo, a partir da leitura dos resumos, selecionamos três textos (Quadro 1) que tratavam sobre a leitura e a escrita nos anos iniciais e/ou Educação Infantil em seus títulos e resumos.

Quadro 1 – Textos que tratavam sobre a leitura e a escrita nos anos iniciais e/ou educação infantil

Autor	Título	Tipo	Ano
Zilda Pereira dos Santos Neta Vital	Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores	Dissertação	2018
Célia Regina Fialho Bortolozo	Práticas discursivas colaborativas: possibilidades (des)envolventes para a alfabetização na educação infantil.	Tese	2022
Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza	A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos.	Dissertação	2018

Fonte: Schreder; Frison, 2024.

Conforme as leituras dos estudos indicados anteriormente, constatamos que Vital (2018) investigou acerca das concepções dos professores dos anos iniciais sobre a relação entre leitura e as funções psicológicas superiores, defendendo a reciprocidade entre esses processos. Segundo a autora, a leitura, entendida como parte que compõe a linguagem escrita, oportuniza a ampliação dos processos funcionais superiores das crianças.

Os estudos de Bortolozo (2022) nos levam a olhar e refletir sobre a alfabetização na educação infantil. A autora destaca que, além das ações e escolhas pedagógicas realizadas pelos professores, com o intuito de promover o desenvolvimento psíquico da criança, bem como aprimorar o processo de alfabetização, há a necessidade de se alcançar as famílias dos aprendizes envolvidos. O contexto social e cultural no qual a criança convive implica todo esse processo educativo, inclusive na produção de sentido pelos sujeitos. Esses aspectos indicaram que, para que a alfabetização se efetive, ela não pode se restringir apenas à escola, mas envolver a comunidade, a sociedade, a gestão centralizada dos sistemas públicos de ensino e a prática de pesquisa das universidades.

Lanza (2018) caracterizou e analisou estratégias de mediação pedagógica, nas produções escritas de crianças de cinco anos, a partir do Programa Escrita Inventada, em que as crianças, de forma colaborativa, realizam tentativas, argumentam, descrevem suas ideias, para chegarem a um acordo de como se escreve determinadas palavras. Em seu estudo, a autora percebeu que a dinâmica realizada no programa indicou que as crianças que participaram evoluíram em suas hipóteses de escrita, influenciando no seu processo de conceitualização.

Considerando os estudos realizados até o momento, percebemos a necessidade de refletir e discutir mais acerca das significações e sentidos que envolvem o processo de desenvolvimento/apropriação da linguagem escrita, entendida como forma de representação e constituição do conhecimento, além dos aspectos afetivos, contextuais e sociais da criança, influentes nesse processo. Considerando estas premissas, a partir do movimento da pesquisa, foram acompanhadas crianças em processo de alfabetização, conforme segue na sequência deste texto.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa-ação. Na pesquisa qualitativa o pesquisador é visto como um sujeito que é parte da pesquisa, expressando sua subjetividade e, ao mesmo tempo, tendo o desafio e o compromisso de perceber o acontecimento, fato e sujeitos pesquisados na sua dimensão simbólica e social (González, 2020). No processo inicial realizamos revisão teórica considerando autores da perspectiva histórico-cultural, com destaque às ideias de autores da perspectiva histórico cultural, de Smolka (2010, 2012), Vigotski (2008), Rego (2014) e demais autores que seguem essa linha teórica.

Em um movimento de pesquisa-ação, consideramos que tanto o pesquisador como os sujeitos podem interagir no ambiente em estudo, sem separar a pesquisa da solução pelo problema, mas estando imerso nessa dinâmica entre teoria e prática, de forma a buscar transformar a realidade (Corrêa; Campos; Almagro, 2018). Molina (2007, p. 46) ressalta que esse tipo de pesquisa, especificamente para os professores, resulta na implicação da “[...] melhoria no trabalho realizado em sala de aula conectado a esforços sobre questões de equidade e responsabilidade social”. Esse aspecto foi considerado relevante no decorrer deste estudo, pelo fato de a própria pesquisadora ser uma das professoras – sujeito da pesquisa.

A produção dos dados ocorreu no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022. Participaram desta investigação 20 crianças matriculadas em uma escola da rede pública municipal, localizada na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no período em que essas crianças frequentavam o final da Educação Infantil (segundo semestre de 2021) e o início do Ensino Fundamental – 1º ano dos Anos Iniciais (primeiro semestre de 2022). A professora titular, que acompanhou as crianças durante o período da pesquisa no 1º ano do Ensino Fundamental, é também uma das autoras deste texto.

Nesse processo investigativo foram realizadas observações e interações com as crianças em três aulas da Educação Infantil. As aulas foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas. O acompanhamento do processo vivido – planejamento e acompanhamento das aulas, observações de interações estabelecidas entre os sujeitos que constituem a sala de aula (estudantes e professora), os diálogos construídos, as situações previstas e imprevistas que aconteceram e a análise e reflexões sobre o vivido – foi registrado de forma escrita pela pesquisadora, em seu diário de bordo.

O diário de bordo foi uma ferramenta de apoio da professora/pesquisadora como forma de registro dos diálogos e das situações vividas em sala de aula, constituindo um facilitador e potencializador para o exercício e reflexão, proporcionando a oportunidade

de analisar a própria prática, pensar no planejamento realizado, permitindo a investigação e a evolução profissional (Batista, 2019). Para melhor organização dos dados empíricos durante o texto utilizamos os seguintes códigos para melhor organização: Entrevista (E-); Vídeo (V-); Diário de Bordo (DB-).

Para manter sigilo a professora do primeiro ano será identificada como “professora”, enquanto as crianças envolvidas na pesquisa receberam nomes fictícios, iniciados pela letra A. O estudo foi desenvolvido em conformidade com as orientações previstas na Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), tendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí – e os participantes da pesquisa ou seus responsáveis, no caso de crianças menores, receberam e assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

A organização dos dados considerou os fundamentos teóricos e metodológicos da Análise Textual Discursiva – ATD – que possibilita identificar as categorias a serem analisadas, a partir de unidades de significado que provêm da interlocução empírica, teórica e das interpretações do pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2016). Por meio do aporte teórico (Braga; 2010; Smolka, 2010; 2012; Rego, 2014; Leontiev, 2004; Vigotski, 2008; Falabelo, 2021), e considerando as unidades de significado extraídas a partir do contexto dos fatos e da intencionalidade intrínseca nos diálogos, percebemos a necessidade de refletir e produzir entendimentos sobre três categorias de análise: a) a linguagem escrita e a representação do pensamento; b) significados e sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita e c) implicações do “todo” na apropriação da linguagem escrita. Na sequência apresentamos cada uma das categorias.

### **A linguagem escrita e a representação do pensamento**

No decorrer do desenvolvimento humano, o pensamento e a linguagem operam cada um da sua forma, mas quando se encontram acontece o chamado pensamento verbal, que é próprio da espécie humana (Vigotski, 2008). Desse modo,

[...] as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. [...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança (Vigotski, 2008, p. 62).

Isso torna evidente o modo como um influencia no outro, e o quanto a linguagem é importante no desenvolvimento do sujeito. Além da linguagem aprendida pela criança, as experiências no meio social e cultural com o qual ela convive, bem como as interações com os demais sujeitos, também são partes constituintes do pensamento.

Com Vigotski (2008), defendemos a ideia de que o pensamento verbal é humano, que não nascemos com ele, mas o desenvolvemos durante a nossa existência, durante a nossa constituição humana. Vigotski (2008, p. 63) nos ensina que “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala”.

A linguagem demanda interpretações, pois está imersa em tempos e espaços sociais, nos quais sujeitos estabelecem vínculos de interação e relações, num campo de signos, significados e sentidos. A partir desses elementos constituintes da linguagem humana podemos pensar nas suas diversas formas: falada, gestual, escrita, entre outras.

A linguagem escrita tem função e impacto significativo no humano, e, talvez por isso, há espaço e tempo importantes na educação escolar para o ensino desse tipo de linguagem. A escrita permitiu à humanidade representar seu pensamento fixando-o e registrando-o, o que possibilitou que mais conhecimentos de diferentes tempos e espaços pudessem ser socializados e ensinados ao longo dos anos para as gerações que vieram.

Desse modo o ser humano, ao se apropriar da linguagem escrita ainda na infância, está internalizando uma nova forma de signos e significados elaborados pela humanidade, o que lhe permite decifrar o que já foi produzido e avançar para novas possibilidades de intervir neste mundo. A escrita causa impactos significativos no sujeito, pois possibilita a ele o acesso ao mundo cultural. Enquanto antes era preciso que outra pessoa com o domínio da escrita e da leitura decifrasse um livro de histórias ou uma informação em uma placa, com a apropriação da escrita o sujeito pode fazê-lo por si mesmo, sem a dependência de outro humano. Os registros da memória da humanidade estão em meios escritos, e ao se apropriar da linguagem escrita, o sujeito tem acesso aos diversos instrumentos culturais e conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores.

Além disso, por ser uma linguagem mais abstrata, a escrita requer um alto grau de generalização e de capacidade cognitiva. Para se apropriar da linguagem escrita a criança precisa da atenção e memória, que são funções psicológicas superiores e a partir da escrita o sujeito vai aprimorando e potencializando novas funções. Segundo Linhares e Facci (2021), as funções psicológicas superiores são constituídas de modo social, não nascendo prontas com o sujeito, mas sendo formadas a partir das interações e relações socioculturais com o outro mais experiente, em que a criança vai se apropriando dos signos e instrumentos culturais.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental centram-se na alfabetização. Por isso, ao acompanhar a turma do 1º ano dessa etapa de ensino, em uma escola pública municipal, evidenciamos a intenção da professora em provocar nas crianças algumas percepções e expectativas relacionadas à linguagem escrita. Durante a primeira semana de aula do ano letivo, a professora contou a história “*O menino que aprendeu a ver*”, de Ruth Rocha, usando o livro digital (projetado em tela), ocasião em que as crianças acompanharam a história sentadas em seus lugares. Durante a contação da história, algumas crianças: sussurraram com o colega sentado ao seu lado; outras se manifestaram em voz alta sobre o que viam nas imagens do livro, ou sobre o que foi contado na história; e outras expressaram olhares de surpresa, espanto, de dúvidas, e as emoções provocadas pelo enredo da história também eram visíveis, assim como o silêncio de algumas crianças, que apenas ouviam (D B).

Após a contação da história foi feita uma roda de conversa, para oportunizar às crianças a socialização do seu pensamento sobre a história ouvida, a partir do seguinte diálogo:

- Professora – Quem era o personagem principal?  
Todos – O João!  
Professora – Para que a mãe dele mandou ele para a escola?  
Ana – Pra ele aprender a ler.  
Augusto – Pro menino saber pegar o ônibus sozinho e chegar no lugar certo.  
Amanda – Pra ele aprender as letras.  
Alice – É, que nem a gente também vem pra escola pra aprender a ler, as letras, as palavras...  
Professora – O que tinha na escola dele?  
Augusto – Tinha a professora  
Aline – Ela usava óculos que nem você, profe.  
Ana – Tinha as letras, os cartazes.  
Professora – O que aconteceu no final do texto?  
Arthur – O João aprendeu a ver, a ler as palavras.  
Amanda – Ele aprendeu a ler, e já sabia pegar ônibus sozinho.  
Professora – Por que o título era “O menino que aprendeu a ver”?  
Alex – Porque ele aprendeu a ler as letras, as palavras.  
Ana – Ninguém precisava mais ler pra ele.  
Professora – Na história, parece mágico como ele aprendeu. Será que alguém pintava as letras ou ele começou a ver, a entender elas porque aprendeu a ler, e antes, quando ele não sabia, parecia tudo embaralhado?! Será que é rápido e mágico assim pra aprender a ler e a escrever?  
Todos – Não!  
Augusto – Demora mais tempo, tem que se esforçar.  
Professora – É isso aí! A gente vai conseguir com o tempo e muita dedicação, e aí vocês também vão sair lendo as placas, os cartazes e tudo que tem por aí... E agora eu quero saber, qual é o nosso objetivo esse ano? O que vocês querem aprender?  
Ana – A ler, escrever.  
Amanda – Os números também...  
Alice – Histórias.  
Arthur – A ser amigo...  
Alex – Brincar (V. 2022).

A partir do diálogo estabelecido entre a professora e seus alunos, é possível reconhecer que as crianças associam os fatos da história com a sua vivência real na escola, como ao citar a semelhança da professora e dos materiais da sala de aula.

Outro aspecto interessante, e que merece atenção, é o sentido que a leitura e a escrita vão tendo para as crianças, como destacou Ana, ao dizer que “Ninguém mais precisava ler para ele”, ou seja, evidenciando a autonomia alcançada pelo personagem da história.

As palavras da aluna Ana nos remetem às ideias de Rego (2014, p. 69), de que “[...] o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade”. A partir dessa ideia, entendemos que a escrita é uma forma de representação permeada por significados e sentidos, ou seja, aquilo que

se escreve ou o que está escrito diz alguma coisa, carrega algum significado possível de interpretação (Vigotski, 2008; Rego, 2014).

Nas interações e diálogos estabelecidos com as crianças, foi possível observar que elas expressam suas expectativas de aprendizagem, e que isso não está desvinculado daquilo que socialmente se convencionou como resultado desejado para aquela etapa centrada na alfabetização: escrever, ler, números, histórias, brincar, ser amigo.

A forma de planejamento e desenvolvimento das aulas, aliada ao modo como a professora/pesquisadora conduziu o processo, nos permite afirmar que há a consciência de que se trata de um trabalho muito complexo, que envolve tempo e disposição das pessoas para aprenderem, tanto da professora quanto de seus alunos, pois aprender significa apropriar-se daquilo que está fora da pessoa. E essa apropriação requer atividade mental, que só é possível se a pessoa se coloca nesse movimento, por ser ele um processo transformativo, das relações externas em relações internas (Pino, 2000).

Sendo assim, este estudo permite afirmar que o ler e o escrever são processos dialéticos, que não ocorrem de forma independente (Vigotski, 2008). Os registros da aula permitem afirmar que a escola é vista pelas crianças como oportunidade de interação (ser amigo), de trocas e partilhas com os demais sujeitos de convivência (brincar). Nas palavras de Smolka (2012), a escrita,

além de “representar”, institui e inaugura modos de interação, *transformando* a realidade sociocultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co)autorria na história de vida (Smolka, 2012, p. 154, grifo do autor).

As vivências proporcionadas na escola a partir das interações entre os sujeitos constituidores desse espaço social possibilitam para a criança experiências socioculturais. Ao perceber a escrita como forma de linguagem, a criança se permite expressar suas ideias, pensamentos, intenções de comunicação com o outro, assumindo-se sujeito interativo no seu agir e fazer frente às situações cotidianas. Esse movimento de expressão mostra-se como uma forma de representar o pensamento por meio da linguagem escrita.

A escrita como linguagem envolve a comunicação, a qual demanda do outro, ou seja, alguém comunica para alguém, e quer se fazer entender. Por vezes esse alguém que escreve, ao fazê-lo, está reelaborando seu próprio pensamento, podendo, assim, a linguagem escrita ser potencializadora da reflexão do próprio sujeito que escreve. Góes (1993, p. 103-104) nos ajuda a entender essas ideias, ao destacar que na linguagem escrita um

[...] duplo funcionamento se faz presente: da interação enunciatório – enunciatário, que caracteriza função comunicativa, nasce uma relação do sujeito com sua própria escrita. Não se trata, apenas, de situações em que o sujeito lê para recordar-se do que escreveu, ou em que escreve para se organizar (por exemplo, ao fazer uma lista de compras). O funcionamento individual implica, sobretudo, que a escrita se transforma em meio de ação reflexiva, permitindo ao sujeito formular enunciados deliberadamente e tomá-los como objeto de análise em termos de adequação, consistência, lógica, etc.



Em nosso estudo foi possível observar que, quando a criança faz tentativas de escrita, ela pergunta como escrever o que deseja, ela tenta representar sua imaginação, articula as ideias, buscando que o outro a compreenda. Nesse movimento transformativo, a criança vai se percebendo como pessoa que tem condições de aprender a ler e a escrever.

Um elemento observado, e que merece a atenção por parte dos professores, especialmente os alfabetizadores, está relacionado à diferença entre a escrita que emerge de um ditado de palavras e a escrita que surge da vontade própria da criança, de forma espontânea, pela necessidade sentida da escrita.

Smolka (2012, p. 104) pontua essa situação, afirmando que,

quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado) a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros).

Esse discurso interior pode ser entendido como o pensamento, ou seja, na escrita espontânea a criança realiza um diálogo com ela mesma, percebendo suas ideias, seus desejos, e utiliza a escrita como forma de linguagem para representar seus pensamentos. Uma das formas de escrita espontânea realizadas pelas crianças observadas durante as aulas da turma do 1º ano foi a escrita de bilhetes, conforme relato a seguir:

Foi possível perceber que durante as aulas, quando recortam algum papel e tem sobras, as crianças guardam para fazer bilhetinhos umas para as outras. Alguns fazem desenho, corações, flores, outros escrevem recadinhos (*do jeito deles*), alguns vêm perguntar como se escreve tal palavra, outros perguntam para seu colega ajudar. Quando alguém recebe um bilhetinho, *tenta entender* o que o outro escreveu, e se não consegue, pede ajuda. Como isso acontece com frequência, foi criada a “caixa da atividade livre”, que é algo bem simples: uma caixa com papéis para reutilizar, ou mesmo papéis em branco que ficam acessíveis para as crianças. Combinamos que quando eles terminam a sua tarefa e sobra um tempinho, eles podem fazer leitura dos livrinhos ou fazer uma atividade livre (escrever bilhetes, escrever palavras, fazer cálculos, desenhar...) (DB, 2022).

A manifestação anterior remete às ideias de Smolka (2012, p. 56-57), a qual enfatiza que “quando a criança tenta escrever sozinha (processo de elaboração individual), ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui (no que diz respeito a algumas convenções sociais)”. A elaboração individual fica evidente na escrita dos bilhetes, quando a criança tenta escrever “do jeito dela”, ou seja, a partir do que já conhece sobre essa forma de linguagem (os traços, as letras...).

Esse movimento gerado pela atividade da criança, que resulta em aprendizagem, é mediado pela linguagem e intermediado pelos outros, sejam eles os colegas (outras crianças) e/ou a professora. Nogueira (1997, p. 16) sustenta a ideia de que:

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo – apropriação – no interior das relações

sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento.

Nessa perspectiva, essa interação enriquece e potencializa o processo de apropriação de significados e produção de sentidos. Logo, a comunicação pretendida com a escrita pelas crianças, demonstra que ela não é simplesmente um conjunto de códigos para decifrar, mas vai além disso, “porque não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ‘ler’ e a ‘escrever’. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (Smolka, 2012, p. 82).

O interesse frequente pela escrita de bilhetes pode ser considerado o motivo da atividade de estudo da criança no processo de apropriação da linguagem escrita, revelando-se elemento que mobiliza, que move as crianças a querer aprender e se aperfeiçoar nessa forma de linguagem (Leontiev, 2004). Percebendo esse desejo das crianças, de escrever bilhetes, entendendo que essa necessidade poderia ser transformada em motivos para o desenvolvimento da escrita espontânea, a professora organizou uma caixa com papéis em branco, a qual foi colocada na lateral da sala de aula, disponibilizando esse material para as crianças escreverem, sempre que sentissem necessidade. Assim, os alunos, ao terminarem as atividades previstas para cada aula, foram sendo provocados e motivados a continuarem a escrever seus bilhetes, aproveitando os espaços e tempos da sala de aula, que são diferentes para cada criança que ali se encontrava.

A intenção de motivar a escrita de bilhetes era possibilitar um momento em que a criança pudesse se expressar a partir da escrita de forma espontânea, sem ter uma cobrança quanto à ortografia, a escrita correta de cada palavra, mas como forma de poderem utilizar a escrita como instrumento de comunicação. Nos bilhetes, as crianças escreveram sobre seus sentimentos em relação aos colegas, como: “te amo”; “gosto muito de você”; “você quer ser meu amigo?” Por intermédio dos bilhetes escritos faziam combinados: “vamos brincar de pega-pega no recreio?”; “quer vir na minha casa amanhã?”, além de outros tantos pensamentos que foram socializados, como: “Mari foi muito legal você ir na minha casa” (DB).

Os bilhetes sempre eram remetidos a alguém da sala de aula: outra criança ou a professora. Esse destinatário era escolhido pela criança que escrevia o bilhete. À medida que o bilhete era recebido, emergia na criança a necessidade de dar uma resposta, o que era feito também por escrito.

Com base em Nogueira (1997) e em observações e reflexões sobre os momentos de sala de aula, podemos dizer que a leitura que a criança realizava, quer seja do bilhete escrito por ela, ou do recebido do coleguinha, foi se constituindo como um instrumento pedagógico qualificado dos processos de leitura e de escrita. Isso porque esses processos exigiram modos de organização e expressão do pensamento da criança, interferindo no seu desenvolvimento psíquico e permitindo a ela desenvolver a percepção de si e do outro. Para Nogueira (1997, p. 23),

a atividade de leitura realizada como uma atividade conjunta apresenta diferentes nuances do processo individual de cada criança e do processo interindividual, ou seja, de como os processos se transformam devido à fala e às intervenções de outra criança, de como a mediação é constitutiva da leitura produzida por elas.

As observações das aulas e a análise sobre o processo vivido permitem afirmar que as crianças que ainda não dominavam o sistema de escrita alfabética faziam um esforço maior para se fazer entender pela escrita. Para isso, buscavam ajuda com a professora ou outros colegas, para entenderem como escrever tal palavra, ou qual letra era usada para representar determinado som, como pode ser observado no diálogo a partir do seguinte relato:

Arthur estava pronto com a tarefa da aula (cálculos de adição e subtração) e decidiu realizar uma “atividade livre”, que foi escrever um bilhete para seu amigo. A professora estava auxiliando outro estudante nos cálculos. Arthur se dirigiu até a professor e perguntou:

Arthur: Profe, como escreve “se”?

Professora: Mas “se” do que? Qual palavra?

Arthur: Assim, eu quero escrever “VoCÊ” “CEEE”.

Professora: Aah, então é com “C” “E”.

Arthur voltou ao seu lugar e escreveu. Depois, foi falando para escrever:

Arthur: Q..q...q... quer...

A sua colega ao lado diz:

Aline: “qq” (faz o som) se escreve com C.

Arthur: Acho que não, porque se eu colocar o C antes do E vai ficar “SE” e eu quero escrever “QUER”.

Aline: Então deve ser Q, que nem queijo.

Arthur: É! “QQEEEERRR” – escrevendo no seu bilhete “QER” (DB, 2022).

A partir da situação relatada anteriormente, concordamos com Smolka (2012, p. 57), quando esta explicita que

[...] a criança aprende a escrever, e revela isso quando tenta escrever sozinha. A professora, também entre outras coisas, aprende sobre o modo de aprender da criança. A professora aprende a ouvir a criança e, mais do que ouvir, a entender o que a criança tem a dizer, aprende a “ler” o que a criança rabisca, desenha, escreve.

Até aqui, socializamos resultados de nosso estudo que permitem apontar elementos relevantes em relação ao docente que atua junto a crianças que estão em processo de apropriação da linguagem escrita: o olhar atento e sensível às necessidades apresentadas pelas crianças, especialmente aquelas relacionadas à leitura e à escrita; a análise de situações singulares que emergem na dinâmica da sala de aula, de modo a propor um ensino que contribua com a aprendizagem das crianças; estar atento e perceptível às tentativas e esforços da criança em usar a escrita como forma de linguagem para representar seu pensamento, expressando os significados pretendidos.

Na sequência abordaremos a segunda categoria.

## Significados e sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita

A linguagem, seja ela falada ou escrita, possibilita que as pessoas possam interagir, compartilhar e se apropriar das significações culturais, produzindo e atribuindo sentidos referentes a diversos assuntos e acontecimentos do mundo comum, além de transcender o tempo. Ou seja, a partir da linguagem, podemos falar/pensar sobre o que já foi, o que está sendo, ou mesmo projetar e planejar o futuro, além de ter o poder de idealizar o que talvez nem exista e nem venha a existir. Essa capacidade criadora, potencializada a partir da linguagem, é que permite que o ser humano possa intervir no mundo e realizar diversas ações, produzindo a cultura e deixando suas marcas na história (Vigotski, 2008; Leontiev, 2004).

Com Campana (2015, p. 58), compreendemos que significados são as “[...] produções históricas e sociais humanas que correspondem àquilo que socialmente se convencionou sobre uma palavra, ao campo semântico, ao que está dicionarizado”. Fontana (2005, p. 25) nos ensina que “[...] a significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais”.

A partir dos autores estudados, entendemos a significação como resultado do que foi acordado em determinado espaço e tempo perante um grupo social, estabelecendo a que se refere cada palavra e expressão.

Mesmo que significação e sentido estejam relacionados, não são sinônimos. Essa relação aparece no processo de apropriação dos significados que são externos, realizando uma releitura a partir das próprias experiências e outras significações anteriormente internalizadas. Campana (2015, p. 58) defende que:

O caminho trilhado entre o pensamento e a palavra é mediado pelo significado. Os significados, compartilhados socialmente, quando apropriados pelos sujeitos transformam-se, pois sua apropriação é feita pelo prisma de suas vivências, seus valores, sua cultura, configurando novos sentidos, passando a fazer parte da dimensão subjetiva do sujeito.

A partir do movimento de tomar os significados para si é que são produzidos os sentidos. Fontana (2005, p. 25) destaca que “os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas (que são a unidade da língua, quer se trate de discurso interior ou exterior).” Percebemos, então, que os sentidos são atribuídos por cada sujeito, a partir do seu olhar sobre aquele significado.

Inspiradas em estudos de Leontiev (2004), Martinez e Moura (2020, p. 111), ao falarem sobre os sentidos, defendem que o sujeito precisa estar em atividade, de modo que o processo de

[...] produzir sentido pessoal une-se estritamente a estar em atividade, e estar em atividade conduz a uma modificação do significado social atribuído a ela. Isto é, no processo de atividade, o sujeito internaliza o significado social e, por ele, produz outro significado, definido como sentido pessoal.

Considerando a escola como espaço educativo, onde são apresentados os signos e significados, podemos pensar na educação como um processo de humanização, na

perspectiva de ser a forma de possibilitar o humano a inteirar-se do que lhe é próprio, permitindo aprender os conhecimentos histórica e culturalmente construídos pelas gerações anteriores, e também fazer novas criações.

Com Smolka (2012), entendemos que durante o processo de alfabetização (que é um processo educativo), especialmente ao procurar apropriar-se da linguagem escrita, a criança busca decifrar e compreender as significações apresentadas pelas palavras. A linguagem, seja ela falada ou na sua forma mais complexa, como a escrita, se faz de signos, aquilo que significa alguma coisa para alguém. Nessa linha de pensamento, temos a alfabetização como processo de constituição de sentidos.

No contexto de nosso estudo, durante a observação de uma das aulas desenvolvidas com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, foi proposta uma atividade que orientava as crianças a formarem palavras a partir de combinações de sílabas. A primeira palavra formada foi “cuca”. Esse movimento de escrita envolveu o coletivo da turma, pois as crianças foram provocadas a assessorar seus coleguinhas. A professora perguntava e os alunos diziam/liam juntando os sons das letras que apareciam. Quando conseguiram ler CUCA, ocorreu o seguinte diálogo:

Professora: Quem gosta de cuca? Vocês sabem o que é?

Amanda: Sim, eu gosto de cuca de chocolate.

Ana: Eu também!

Alex: Eu gosto daquelas rosas, acho que é de framboesa.

Augusto: É, mas tem a cuca aquela outra, que é tipo jacaré assim (*referindo-se ao personagem no folclore*) (V. 2022).

O diálogo revela a intencionalidade da professora de permitir que os estudantes compreendessem o que aquela palavra lida significava, para que pudessem ir além da simples decodificação, mas se permitissem atribuir sentido ao que era lido. Vigotski (2008) nos ensina que as palavras carregam em si significados. Cada sujeito a partir dos significados que são sociais (mais estáveis), atribuem sentidos, os quais são dinâmicos, estão em movimento, podendo ser modificados conforme o contexto de espaço e tempo que ocupam. O diálogo estabelecido é revelador dos diferentes sentidos atribuídos pela criança à palavra “cuca”, alguns referindo-se a ela como alimento e outros como figura folclórica.

Dando continuidade à tarefa proposta, as crianças foram motivadas para que tentassem formar as outras palavras apresentadas pela professora: cuca, caco, cacau, coco, cabo, boca. Nesse processo de escrita, provocado em sala de aula, observamos que algumas crianças conseguiam formar as palavras propostas, enquanto outras apresentaram dificuldades, mas foram experienciando vários modos de organizar as letras, ler e entender qual era a palavra, normalmente tentando ler em voz alta (DB).

Nesse movimento interativo, as crianças foram interferindo umas nas escritas das outras, seja discordando do que o/a outro/a coleguinha estava tentando ler, ou quando tentavam falar a resposta certa. Depois de um certo tempo, as crianças socializaram as escritas das palavras, “ajudando” a professora a ler. Cada palavra era expressa de modo a compreender o seu significado. Sendo assim, as crianças falavam o que era,

relacionando às suas vivências cotidianas, ou seja, a palavra ligada à coisa (mundo material), como revela o diálogo a seguir, entre professora e estudantes:

Professora: O que é caco?

Ana – Eu já sei! É tipo um caco de vidro.

Augusto – Profe, sabia que uma vez lá em casa, eu tava ajudando minha mãe a secar a louça e deixei um prato cair, daí deu muitos cacos.

Alex – Ô, profe, também pode ser um nome, porque tem um amigo do meu pai que chamam ele de CACO.

Professora – Ah, então deve ser o apelido dele, um jeito que as pessoas chamam ele (V, 2022).

Novamente a influência do contexto social pode ser percebida nas respostas das crianças, em relação aos entendimentos acerca da palavra que se faz presente nos discursos que circulam no ambiente de sala de aula.

Entendemos que a significação é acordada, convencionalizada por aqueles sujeitos que se relacionam em um determinado local, grupo e época. Já o sentido é uma atribuição própria de cada um, a partir das significações anteriormente internalizadas. Cabe ressaltar que os sentidos partem das sensações, emoções, sentimentos e modos como o mundo é percebido pelo sujeito, nas diversas relações e interações. Smolka (2010, p. 116) nos ajuda a compreender os diferentes modos de interações estabelecidas, como destaca a autora:

[...] a sensibilidade orgânica e as sensações vão se tornando significativas, na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as emoções vão se (trans)formando e os sentimentos vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de significação (produção de signos na relação) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela linguagem (lógica, razão – logos); as direções e orientações das (inter)ações significam relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo (história).

É de nosso entendimento que no processo em que a criança está aprendendo a ler ou a escrever, não basta ela apenas reconhecer e decodificar as letras, ela precisa relacionar a palavra lida com o significado, socialmente compartilhado, e produzir sentido para aquela palavra, no contexto em que ela é empregada. Para esse processo acontecer, a criança busca a palavra na sua memória, seja imagem, seja vivência. No exemplo citado anteriormente, algumas crianças relacionaram o significado a acontecimentos, como o prato que caiu e quebrou, ou a pessoas, como o amigo do papai. Compreendemos que o significar tem como ponto central a relação e interação com algo ou alguém; envolve linguagem; perpassa pela interpretação a partir da qual ocorre a produção de sentidos, que são compartilhados por mais sujeitos em interação, ou seja, significam, dão origem às significações, como nos ensina Smolka (2010).

Nossa análise em relação às significações sobre as quais a criança atribui sentido alertam para a importância do contexto sociocultural no qual ela convive, das emoções e sentimentos que se produzem diante das situações vividas, e mesmo das formas de interpretação dos outros, que também são parte do mesmo meio (Rego, 2014). Na

apropriação da linguagem escrita a criança procura estabelecer relações, conectando o que lhe é apresentado pela escrita com esses aspectos sociais.

Os diálogos apresentados neste texto remetem às ideias de Martins (2015) sobre a intencionalidade pedagógica e a atenção necessária, por parte do professor, para que a criança consiga transformar sua percepção e imagem de mundo em palavras escritas. Por isso, o professor tem papel importante na intermediação deste processo, orientando e direcionando para os possíveis sentidos a serem produzidos a partir das significações apresentadas nas aulas.

A seguir, apresentamos a terceira categoria de análise dos dados coletados.

### **Implicações do “todo” na apropriação da linguagem escrita**

O ser humano é constituído não apenas de um sistema biológico, mas também social, e é nesse campo que estão inseridas as relações e interações com os demais sujeitos, de forma direta e indireta. Essa dinâmica é permeada pelas emoções, pelo afeto, pelas reações do próprio sujeito e do outro, compondo sua história de vida, pois a formação do sujeito só é possível pela sua participação no e do processo de produção e apropriação da cultura humana. Desse modo, ao estar no processo de apropriação da linguagem escrita, esses elementos também se fazem presentes, influenciando na percepção e nos entendimentos sobre o mundo. Isso nos leva a refletir sobre a formação do eu a partir desse movimento relacional, percebendo que o outro tem papel fundamental, pois “[...] há uma dialogização interna da palavra, que é sempre perpassada pela palavra do outro” (Braga, 2010, p. 154).

À medida que o eu se constitui nas relações sociais, “o outro está presente nas histórias como interlocutor, ouvinte, participante, personagem. [...] As interpretações que fazemos, os significados que atribuímos ao mundo e a nós mesmos são sociais” (Braga, 2010, p. 155). Assim, as significações do mundo são primeiro do outro e depois do eu, e a forma como cada sujeito se percebe também.

As crianças que estão em processo de alfabetização precisam também ser vistas no seu todo. Esse todo vai além de serem meros aprendizes da escrita e da leitura, mas deve considerar suas relações e interações consigo e com os outros, suas formas de expressão, suas emoções e sentimentos. Sendo assim, trabalhar os sentimentos e emoções no contexto escolar é de grande importância. Segundo Souza, Azevedo e Accioly (2021, p. 268),

a aprendizagem e as relações interpessoais tendem a ser mais efetivas quando trabalhados os sentimentos e emoções dentro de sala de aula, de modo que criam um ambiente de autoconhecimento por parte dos estudantes com relação a seu próprio eu, como também permitem entender o outro e todo o aparato emocional que ele pode carregar.

Durante a observação e o acompanhamento de aulas desenvolvidas com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, percebemos que Alex, uma das crianças matriculadas nessa turma, no final da Educação Infantil, apresentava reações um tanto agressivas em relação às outras crianças. Essas agressões, cada vez mais frequentes, chamaram nossa atenção. Eram agressões verbais aos colegas, empurrões, socos, além de agressões a si

mesmo (beliscões, bater a cabeça na parede), negações a participar. O modo de agir e de ser de Alex revelava que algo não estava bem, e que esse “algo” o afetava e interferia no seu comportamento, na relação com os colegas e na aprendizagem, dificultando o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo (DB).

Nessa perspectiva, Rego (2014, p. 122) adverte que a “[...] cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo”. Em trabalho conjunto da escola, família e equipe de apoio da rede, foi oportunizado auxílio para a criança. Situações como essa nos levam a pensar sobre a importância do olhar e da escuta sensível e atenta da professora e pesquisadora, e dos demais profissionais que atuam no contexto escolar.

Para Falabelo (2021, p. 202), “[...] a vivência emocional e afetiva do indivíduo, em sociedade, não é a expressão única de impulsos orgânicos, mas manifestação de processos de ‘culturalização’ do biológico, na indissociável inter-relação entre emoções, afetos e intelecto/cognição.” Nesta perspectiva, as emoções e reações que o sujeito tem a partir dos seus sentimentos são também interpretadas pelos outros, expressando alguma significação, podendo ter diversos sentidos, conforme o meio e a situação ocorrida.

Resultados desse nosso estudo nos levam a pensar que no processo de aprendizagem, inclusive no período da alfabetização, é necessário perceber o sujeito na sua integralidade, uma vez que as situações afetivas estão ligadas à apropriação do conhecimento. A escrita, como um desses conhecimentos, também passa pelo mesmo processo. A forma de agir do ser humano, e de expressar suas emoções, é diferente da dos animais, pois os seres humanos vivem em um mundo simbólico, permeado de significados e sentidos. Desse modo, junto com as emoções estão os sentimentos, que

[...] são modulados em seu funcionamento por signos, dos quais nos apropriamos nas relações sociais vividas. Internalizados, ou seja, reconstruídos internamente, esses signos nos constituem e configuram nossa singularidade, em termos intelectuais/cognitivos, emocionais, afetivos e valorativos. Como indivíduos não nos aproximamos dos objetos de conhecimento, apenas como um ser de intelecto/cognição, mas como um ser em sua totalidade, feito de afetos/sentimentos, racionalidade, emoção e valores (Falabelo, 2021, p. 202).

Nesta perspectiva, as emoções e sentimentos vertem a partir das relações sociais, nas interações com o outro. Considerando que aprendemos pela partilha com outros sujeitos, é fundamental atentar para as emoções e sentimentos de cada um, bem como suas expressões. Perceber, portanto, as crianças que estão se apropriando da linguagem escrita no seu todo inclui entender cognição e afeto como aspectos interdependentes. A partir disto, podemos compreender algumas dificuldades apresentadas pelas crianças, acolhê-las e pensar em estratégias cabíveis para auxiliar na busca por solucionar determinadas situações que podem estar interferindo na dinâmica da apropriação dos conceitos.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir deste estudo concluímos que a linguagem é elemento fundamental para o ser humano, estando ela interligada com o pensamento. A escrita, como uma forma de linguagem, também está carregada de significados cultural e historicamente construídos, conforme determinado espaço e tempo, sendo essa escrita um exercício constante de busca por atribuir sentidos. A produção de sentido para o sujeito, especificamente para a criança, perpassa pelas suas vivências, suas experiências, suas emoções e pelo seu contexto social.

Desse modo, o processo de expressar e representar o pensamento a partir da linguagem escrita envolve o desejo e a necessidade de ser entendido pelo outro, e também entender o que o outro está a dizer. Esse movimento de comunicação e de interpretação é expresso nas relações e interações das crianças, podendo ser percebido nas escritas espontâneas e individuais, nas quais a criança busca utilizar dos conhecimentos que já possui acerca do sistema de escrita.

Além desses aspectos, considera-se relevante a criança como sujeito de aprendizagem. Está nesse processo no seu “todo”, ou seja, considerando não somente e isoladamente a cognição, mas, também, os demais elementos do seu desenvolvimento. Alguns dos aspectos em questão são as emoções e os modos de se relacionar com os outros, os quais também são carregados de significado. Compreendemos que o outro tem papel importante em todo esse processo de entendimento do seu eu como sujeito. A linguagem escrita, assim como os demais conhecimentos construídos pela humanidade, perpassam pelo outro. Assim, somos sujeitos constituídos a partir do outro; tudo passa pelo outro para, então, ser internalizado, apropriado pelo meu ‘eu’.

Assinalamos, ainda, a importância da continuidade dos estudos relacionados acerca da apropriação da linguagem escrita como forma de representação e constituição do pensamento pela criança, recomendando um olhar atento aos contextos que influem na produção de sentidos como processo que interfere no desenvolvimento integral do sujeito. Por isso, consideramos necessário seguir as discussões sobre a afetividade, os aspectos emocionais que se fazem presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, inclusive durante a alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Tailine Penedo. O diário de bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. *Revista Insignare Scientia – RIS*, v. 2, n. 3, p. 287-293, 21 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i3.11209>
- BORTOLOZO, Célia Regina Fialho. *Práticas discursivas colaborativas: possibilidades (des)envolventes para a alfabetização na educação infantil*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, Campinas, 2022.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. Tensões eu/outro: na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 151-170.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CAMPANA, Carla. *Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2015.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia; CAMPOS, Isabel Cristina Pires de; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. *Ensaio Pedagógico*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60/89>. Acesso em: 2 ago. 2021.

FALABELLO, Raimundo Nonato de Oliveira. Afetividade e conhecimento na prática de sala de aula. *Revista Signos*, Lajeado, v. 42, n. 2, p. 196-211, 2021. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2962>. Acesso em: 2 dez. 2021.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 101-120.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, SP, v. 8, n. 17, p. 155-183, ago. 2020.

LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. *A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2018.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LINHARES, Renata; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o Histórico-Cultural. In: FIBRIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 29- 46. DOI: 10.29388/978-65-86678-97-0

MARTINEZ, Adriana Ofretorio de Oliveira Martin; MOURA, Anna Regina Lanner de. A produção de sentido pessoal para o exercício da docência no percurso formativo de uma estudante de pedagogia. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, Editora Unijuí. v. 35, n. 110, p. 105-122, jan./abr. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135750/ISSN2175-5604-2015-07-01-44-57.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 set. 2022.

MOLINA, Rinaldo. *A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GOÉS, Maria Cecília R. de. (org.). *A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 15-34.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera (org.). *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ/Papesp, 2000. p. 33-62.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SOUZA, Nathany Morais de; AZEVEDO, Micarla Silva de; ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Sentimentos e emoções: uma experiência no contexto da educação infantil. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 36, n. 115, p. 257-269, set./dez. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VITAL, Zilda Pereira dos Santos Neta. *Concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2018.

**Autora correspondente:**

Caroline Schreder

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

PPG em Educação nas Ciências

Rua do Comércio, Nº 3000 – Bairro Universitário, Ijuí/RS, Brasil. CEP 98700-000

caroline.schreder@sou.unijui.edu.br

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação  
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.