

# A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES

Dalva Maria de Andrade Martins\*

## INTRODUÇÃO

O presente tema nasceu e começa a crescer no bojo das contradições que impulsionaram mudanças na nossa concepção e prática pedagógica. Tem sido tortuoso e conflitante o caminho percorrido na identificação e análise das relações entre as estruturas pré-existentes na criança na fase inicial de escolarização e a promoção de situações que lhe possibilitem construir, gradativamente, um conhecimento historicamente acumulado sobre a natureza da língua escrita. Esse é um grande desafio para o educador que descobre no movimento da prática pedagógica alicerçado na ação reflexão-ação a influência de ideologias empiristas, liberalistas e funcionalistas na fragmentação do saber, e, conseqüentemente, no ocultamento das múltiplas variáveis que interagem no processo de conhecimento.

A nossa formação profissional adquirida nos cursos de Magistério, Reciclagens, Pedagogia, Psicologia ou até mesmo Pós-Graduação não resolve por si o impasse da inocuidade dos princípios

---

\* Professora da Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação

teóricos advindos dessas ideologias quando a intenção é possibilitar ao sujeito a apropriação e reconstrução do conhecimento.

Se para nós pesquisadores é difícil viabilizar uma ação pedagógica transformadora, que dizer do conjunto dos professores alfabetizadores cujas condições de trabalho, sobrevivência e formação teórica são extremamente precárias? Para estes sobra apenas, quando acontece, a incubação de certos conhecimentos fragmentados e distorcidos que redundam, geralmente, numa concepção mecanicista de alfabetização manifestada pela ênfase no processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.

Nesse contexto não há lugar para a alfabetização como compreensão e expressão de significados mediados pela linguagem que emerge e se desenvolve nas e pelas interações sociais antes mesmo da criança ingressar na escola.

Assim, a escola desconhece que a palavra como unidade semântica não pode ser reduzida à correspondência entre sinais gráficos e sons. Ela é, acima de tudo, uma representação simbólica que não aponta diretamente o objeto, mas se constitui em mediações que suscitam, no indivíduo, a idéia ou referência do que é nomeado. Daí a importância de se articular palavra-mundo para que a palavra encontre significação e ressonância afetiva no indivíduo.

A escola deve assumir o papel político e social de transmitir a todos o conhecimento sistematizado detido pela classe dominante. Esse conhecimento, que se inicia no processo de alfabetização, só será apropriado pela classe dominada quando a língua escrita que se aproxima mais da variedade culta padrão não se constituir apenas um privilégio daqueles que detêm o poder. Isto só será possível na medida em que as experiências de vida do alfabetizando forem incorporadas ao seu processo de aprendizagem.

A busca dessa perspectiva pedagógica foi se consolidando no curso das interações com professores alfabetizadores que expressavam seus conflitos e dificuldades adjacentes ao ensino da língua escrita.

Esse processo discursivo se constitui ponto de partida para um projeto cuja preocupação básica foi a de promover o estabelecimento de

relações entre jogo, trabalho e criatividade na aprendizagem da leitura e escrita de crianças de classes populares.

## PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Identificar as relações entre o jogo, trabalho e criatividade no processo de alfabetização implica conceber o jogo não como mera atividade prazerosa, instintiva, espontânea, cujo fim último é a liberação de tensões, mas como uma forma de comportamento que contribui para o desenvolvimento intelectual e solução de problemas, devendo ser estimulado na escola. (Piaget, 1971; Vygotsky, 1988).

Vygotsky estabelece uma relação mais estreita entre o jogo, trabalho, criatividade e aprendizagem escolar, quando mostra a importância da dimensão simbólica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, argumentando que essa elaboração é, basicamente, sócio-histórica e cultural. Assim, o trabalho constitui o meio fundamental de relacionamento do homem com a natureza, bem como das relações entre o uso dos instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. No que se refere ao uso dos instrumentos, esse autor vê nos brinquedos produzidos pelas crianças pobres, com seus próprios recursos, o meio principal do seu desenvolvimento cultural. O jogo ou interação da criança com o brinquedo é de natureza dialética: de dependência e de autonomia, porque ela usa a imaginação para transformar os objetos e as formas de comportamento disponíveis no seu ambiente. Assim, o comportamento lúdico é criativo. Desde cedo, a contradição entre os desejos, que só podem ser satisfeitos no futuro, e a necessidade de gratificação imediata é resolvida através dos jogos e brinquedos pela imaginação que surge, basicamente, da ação, dirige o desenvolvimento e propicia um controle elementar do pensamento abstrato. Dessa forma, destaca-se a possibilidade de um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, porque, em ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimentos que passa a internalizar.

Também para Piaget, o jogo tem a ampla função de atualizar a capacidade humana de criatividade intelectual. Embora esse autor aponte uma desvinculação entre o brinquedo espontâneo das primeiras idades e o desenvolvimento conceitual pelo predomínio da assimilação dos objetos

à estrutura egocêntrica do pensamento infantil, admite a possibilidade da construção do pensamento lógico nas interações da criança com o seu grupo no brinquedo espontâneo social, pelas oportunidades de acomodação às idéias dos outros.

Piaget concebe o conhecimento como resultado de uma construção ativa do sujeito sobre o objeto. Dessa forma, o sujeito tem que se relacionar com o objeto, agir diretamente sobre ele e transformá-lo, porque o conhecimento está baseado em transformações provocadas pelo envolvimento do sujeito com o objeto. Nesse sentido, todo conhecimento é criativo. Portanto, para que haja aprendizagem da leitura e escrita seria importante considerar o processo através do qual o indivíduo representa e reelabora esse conhecimento, o que significa considerar o que a criança já possui antes de ingressar na escola e o saber por ela adquirido através de suas experiências lúdicas, criativas e produtivas.

Segundo Vygotsky, o brinquedo, como o desenho, a dramatização, a fala e a escrita, pode ser considerado como uma espécie de signo que representa a realidade interna do indivíduo. Contendo uma situação imaginária está mais orientado internamente pelas motivações e tendências pessoais.

Para esse autor, o brinquedo preenche as necessidades da criança constituindo um motivo para a ação, dirigindo o seu comportamento não apenas pela percepção imediata do objeto ou da situação, mas também pelo significado desta situação. Torna-se, pois, procedente, na prática pedagógica da alfabetização, a promoção de situações que promovam as relações entre o brinquedo e a aprendizagem da linguagem escrita, entendida como compreensão e expressão de significados. Essa perspectiva encontra respaldo na abordagem sócio-histórica de Vygotsky, que procurou mostrar que a linguagem escrita, como um simbolismo de segunda ordem, está relacionada à linguagem falada que lhe serve de elo intermediário na representação das entidades reais e das relações entre elas. Assim, critica a consideração puramente mecânica da sua aprendizagem:

*“... até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. (Vygotsky, 1988)*

Sugere, para compreensão do desenvolvimento desse sistema de signos na criança, uma análise histórica das relações existentes entre o desenho, a dramatização e o brinquedo considerados como precursores da futura escrita. Nesse particular, destaca as relações entre os gestos e os signos escritos referentes aos rabiscos feitos pelas crianças que usam sempre a dramatização, mostrando através de gestos o que querem demonstrar nos desenhos, sendo os traços a continuidade da representação gestual.

*“... gestos são escritos no ar, como os signos escritos são gestos que foram comunicados [ ... ] o que une os gestos à linguagem escrita é o brinquedo da criança”. (Vygotsky, 1988)*

Dentre essas representações, destaca a fala que se constitui numa mediação significativa para emergência e desenvolvimento de outros sistemas de signos.

A explicação, por esse autor, do processo de apropriação das formas historicamente constituídas de representação da realidade, como a linguagem escrita, está intrinsecamente, relacionada com as mudanças qualitativas na história do desenvolvimento intelectual. Esse processo é explicado através da internalização progressiva que surge nas e pelas interações sociais e se transformam pelo processo de mediação.

## DESCOBRINDO MEDIAÇÕES SEMIÓTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO

Foi no cotidiano da sala de aula, compartilhando com o professor e crianças do processo de aprendizagem, que íamos descobrindo as relações entre a teoria e a prática da alfabetização. O processo interativo cria o espaço de contradição impulsionando o confronto, as negociações e mudanças significativas na compreensão desse objeto de estudo. Aos poucos íamos descobrindo a importância da abordagem sócio-histórica no estudo da forma como a criança constrói o seu conhecimento.

A nossa preocupação inicial no que se refere à aquisição da língua escrita era a de, com base nos princípios piagetianos, promover situações desafiadoras que gerassem no indivíduo conflitos cognitivos na sua relação com o objeto do conhecimento. Isso, porém, acontecia num contexto no qual se promovia a construção coletiva de instrumentos de aprendizagem, atividades lúdicas, interação entre crianças e professores na solução coletiva de problemas, relação entre oralidade, arte integrada, jogos e a criação de textos espontâneos.

Nesse contexto, descobrimos como Smolka (1988) que o desenvolvimento da expressão escrita decorre das possibilidades de interação e interlocução entre crianças e professores. O conflito cognitivo provocado na interação do sujeito com objeto, como é compreendido na concepção de Piaget, deve ser reavaliado considerando o papel das interações sociais que se internalizam e se transformam constituindo-se em mediações que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de formas cada vez mais complexas de comportamento.

Evidências empíricas desses princípios foram constatadas no desenvolvimento da pesquisa em situações pedagógicas que denotam um processo dinâmico de relações entre mediações semióticas representadas na linguagem oral, desenho, jogo e redação de poemas pelas crianças<sup>1</sup>. As atividades coordenadas pela professora de arte e compartilhadas com a professora da classe, equipe de pesquisa e alunos foram

gravadas em vídeo durante, aproximadamente, três horas. Continuando uma seqüência de experiências sobre a natureza nas quais conceitos espontâneos de animais, minerais e vegetais surgiram através da oralidade, desenhos e modelagem, a professora criou um clima de representação simbólica. Nesse contexto, o seu enunciado verbal é internalizado pelas crianças que o reconstroem na medida em que interagem com ele através da fala, gestos, jogos, artes plásticas e linguagem escrita.

Para efeito do presente relato, destacamos alguns episódios que denotam a relação e integração de mediadores semióticos na expressão escrita:

1. Crianças, professora de arte e da classe de pé, em círculo, com olhos fechado.

Prof.: *Nesse, a gente se sente uma árvore...o vento balançando... somos uma árvore balançando... respiro o oxigênio puro num dia bonito de sol.*

2. Sentados em círculo após uma convenção anterior, todos, sucessivamente, se expressam através de gestos que funcionam como índices indicadores de animais, vegetais e minerais.

3. Ainda sentados no chão e com os olhos fechados, todos imaginam e verbalizam um passeio pela natureza.

Prof.: *No meu passeio eu vi jardins e flores. E no seu passeio (dirigindo-se a uma criança) o que você viu?*

Crianças (sucessivamente): Vi folhas, árvores, passarinhos e borboletas.

4. Prof.: *Vamos fazer uma experiência muito interessante. (Uma criança a ajuda a esticar um cordão no chão e ela solicita que desenhem em volta do mesmo uma borboleta).*

As crianças demonstram dificuldades. A professora sugere que descrevam, verbalmente, como é uma borboleta. As descrições verbais são internalizadas e medeiam o desenho da borboleta no chão.'

5. De pé, a professora ensina um jogo no qual as crianças vão tecendo com um cordão as asas da borboleta, representando o seu vôo em diversas direções. Conceitos de esquerda, direita, vertical, horizontal se consolidam a partir de mediações verbais (enunciados da professora) e do brinquedo como um signo que confere uma dimensão de significado e de sentido à construção do conhecimento que permeia este tipo de atividade.
6. As crianças desenham, individualmente, borboletas em folhas de papel. Às vezes, conversam sozinhas ou entre si, mostram seus próprios desenhos, trocam material e os expõem num cordão.
7. A professora solicita às crianças que digam o que pensaram enquanto desenhavam a borboleta.  
Crianças (sucessivamente): Borboletas voando todo o dia pelo campo.  
A borboleta faz parte da natureza.  
Eu fiz minha borboleta pensando...  
Vieram a primavera, atrás a borboleta e atrás dela a natureza.  
A borboleta faz parte das plantas e as plantas ficam bonitas com as borboletas em cima.  
Borboletas coloridas a brincar, borboletas que batem as asas no céu a voar.
8. Após tecer comentários sobre a expressão verbal das crianças, a professora ensina-lhes a confeccionar borboletas em dobraduras, usando páginas coloridas de revistas. Nota-se

uma participação ativa de todos os indivíduos envolvidos no processo interativo (professora de arte, professora da classe, equipe de pesquisa e crianças). Enquanto algumas crianças amarram suas borboletas junto aos desenhos, outras brincam e dançam com as mesmas como se estivessem também voando.

9. Segue a leitura pela professora de arte de um poema que ela fez para as crianças, após dizer:

Prof.: *Pensando em vocês em casa, na hora de dormir... a gente dorme pensando em vocês, pensando no trabalho. Aí, eu tive uma idéia que coloquei aqui no papel quase dormindo, com o olho meio fechado:*

### **AS BORBOLETAS**

*O jardim está cheio de flores e borboletas.  
As borboletas voaram colorindo o céu...  
borboletas azuis, vermelhas, verdes,  
amarelas e violetas.  
Tudo é beleza!  
Além de flores,  
nasceram borboletas.*

Nildéia Andrade

Após um comentário da professora sobre poemas, as crianças, a pedido da professora da classe, fazem a leitura silenciosa do mesmo, escrevem e lêem em voz alta os seus poemas. Vejamos:

*Eu sou um, rosa  
Bem vindo ao meu jardim  
As pessoas me arrancam  
e eu choro sem sentir.*

Erivaldo Silva

*O jardim é bonito  
O jardim é uma beleza!  
No jardim tem flores e borboletas.*

Jucimar Duarte

*Eu fui molhar as flores  
do meu jardim  
E as flores  
cresceram para mim.*

Robson dos Santos

*Os jardins estão repletos  
de flores, de borboletas  
e dos beija-flores que vêm  
beijar as flores;  
das abelhas que não param  
de tirar o mel das flores  
no jardim lindo,  
onde as borboletas e abelhas  
beijam as flores e vivem juntas.*

Alexandre Pazo

*Pelas campinas gentis  
voam lindas borboletas,  
com suas asas sutis  
verdes, vermelhas e violetas.*

Eron José

Embora a presente pesquisa se encontre em fase de análise de dados, arrisca-se um esboço de interpretação a partir da identificação de relações entre princípios da abordagem sócio-histórica e a prática pedagógica na aprendizagem da língua escrita:

– O caráter integrador e mediador da linguagem, entendida aqui de uma forma mais ampla, teve, na fala comunicativa, um forte determinante. A expressão verbal (descrição das características da borboleta, de sentimentos e percepções do passeio imaginário), enquanto desenhavam a borboleta, mediou a emergência de outros signos que, reciprocamente, funcionavam também como mediadores da língua escrita expressa em poemas. Conforme acentua Santaella (1983), das semióticas especiais, como a dança, artes plásticas, gestos, jogos, brotam atividades de aplicação como leitura e escrita.

Vale salientar a dimensão de totalidade que as crianças apresentam quando expressam o seu pensamento enquanto desenhavam a borboleta:

*“VIERAM a primavera, atrás a borboleta  
e atrás dela a natureza”.*

*“A borboleta faz parte das plantas e as  
plantas ficam bonitas com as borboletas em cima”.*

E o poema de Alexandre Pazo, uma cosmovisão que reflete o caráter interativo entre os elementos da natureza, no qual a afetividade permeia as relações entre o trabalho dos animais e as flores do jardim. A primavera, a natureza, o jardim são vistos como um todo e não como partes isoladas.

É provável que através do brincar e da criatividade o significado tenha determinado o objeto, como diz Vygotsky, pois, no brincar, o comportamento não opera no campo perceptivo, mas no campo do significado.

Segundo Oliveira (1992), Vygotsky, ao enfatizar a busca de unidades que mantenham as propriedades de totalidade, abre um espaço para a consideração da dimensão afetiva na apropriação e reconstrução do conhecimento. Para ele, encontra-se no significado da palavra a conexão entre o cognitivo e o afetivo através do sentido que se refere ao contexto e às vivências emocionais do indivíduo.

A reconsideração da dimensão afetiva está, recentemente, presente também no construtivismo pós-piagetiano que, no dizer de

Grossi et al (1993), reintegra o desejo na construção do conhecimento. Os nossos dados sugerem a força dessa variável na expressão dos sentimentos infantis ao atentar para a interação afetiva da professora com os alunos quando diz:

*“pensando em vocês em casa, na hora de dormir...  
... a gente dorme pensando em vocês”.*

Esse fato acentua o papel do plano intersubjetivo na reconstrução interna das ações externas. Reconstrução esta que se constitui na mediação de formas fundamentalmente novas de comportamento.

---

## NOTAS

1. Em novembro de 1992, quando essas situações foram promovidas, as crianças tinham uma idade média de 12 anos e 04 meses, estavam cursando a quarta série e já faziam parte da pesquisa desde 1990, compondo uma segunda série A de alunos birepetentes e analfabetos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FURTH, H. *Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1969.
2. GÓES, M.C. *A Natureza social do desenvolvimento psicológico*. In: *Pensamento e Linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética*. **Cadernos CEDES**, n. 14. São Paulo: Papyrus, 1991 p. 17-25.

3. GROSSI, E.P. et al. *Do Alfabético ao ortográfico*. In: *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 1933, p. 185-199.
4. LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
5. OLIVEIRA, M.K. de. *O Problema da afetividade em Vygotsky*. In: PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.
6. PIAGET, J. *A Formação do símbolo na criança: jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
7. PINO, Angel. *O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In: *Pensamento e linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética. Cadernos CEDES*, n. 24, São Paulo: Papyrus, 1991, p. 33-44.
8. SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. . 102. São Paulo: Brasiliense, 1983.(Coleção primeiros passos, 103)
9. SMOLKA, A.L.B. *A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.
10. \_\_\_\_\_. *A Prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In: *Pensamento e linguagem - Estudos na perspectiva da Psicologia Soviética. Cadernos CEDES*, n. 24, São Paulo: Papyrus, 1991, p. 44-51.
11. VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
12. \_\_\_\_\_. *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.