

## Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança

Suely Amaral Mello\*

Michelle de Freitas Bissoli\*\*

### Resumo

Este artigo tem como objetivo trazer à discussão alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a reflexão e para a prática de professores e professoras cujo trabalho se volta para a aproximação entre as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a cultura escrita. Partindo de pesquisas realizadas por Vigotski e Luria, para quem a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo que se desenvolve, na ontogênese, a partir do gesto, do brincar e do desenho, busca-se refletir sobre problemas que têm envolvido as práticas escolares que, a despeito dos esforços que exigem das crianças, não têm contribuído para a formação da sua capacidade de ler e produzir textos. Sendo assim, é apresentado o trabalho de enriquecimento das vivências infantis e das diferentes formas de expressão como possibilidades de um trabalho pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Linguagem escrita. Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Educação escolar.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - campus de Marília).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A história da humanidade começa com o descobrimento do fogo, porém o limite que separa a forma inferior de existência humana da superior é a criação da linguagem escrita. (VYGOTSKI, 1995a, p. 77, tradução nossa).

Como afirmou Angel Riviere (1988), a psicologia de Vigotski atravessou como um raio a psicologia do século XX. Ao estudar hoje suas contribuições e a dos estudiosos que se juntaram a ele ou seguiram sua teoria do desenvolvimento humano, entendemos que esses estudos e pesquisas podem revolucionar a educação do século XXI. Por isso, nossa contribuição para a discussão deste tema neste dossiê pautar-se-á pela apresentação das críticas e proposições deste autor como fundamento para olhar os problemas do ensino da linguagem escrita entendida como um instrumento cultural complexo.

Ainda que Vigotski tenha escrito seu texto chave sobre a questão da linguagem escrita em 1931, suas críticas soam profundamente contemporâneas e suas proposições podem contribuir para promover isso que todos queremos: a apropriação da cultura escrita por todas as crianças que passam pela escola, o que significa formar cada criança para ser leitora e produtora de textos.

Para Vygotski (1995b, p. 183, tradução nossa), na prática escolar, gastamos muito tempo ensinando às crianças “a traçar as letras e a formar palavras com elas”, mas não lhes ensinamos a linguagem escrita e, “por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais”. Enfatiza-se o mecanismo da leitura e da escrita “a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, fica esquecida” e, com isso, “o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre sua utilização racional” (VYGOTSKI, 1995b, p. 183, tradução nossa). Esse ensino de letras e sílabas se torna para a criança uma “aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido a que se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano secundário” (VYGOTSKI, 1995b, p. 183, tradução nossa).

Ao enfatizar o aspecto técnico no ensino da escrita, desconsideramos a formação da necessidade de ler e escrever da criança. Desse modo, o ensino não se baseia;

[...] em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. Com

essa abordagem, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não o introduzem na natureza da música. (VYGOTSKI, 1995b, p. 183, tradução nossa).

Para Vygotski (1995b, p. 183, tradução nossa), isso acontece porque “a pedagogia prática, apesar da existência de numerosos métodos de ensino da leitura e da escrita, não elaborou, ainda, um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente”. E enunciando uma constatação que poderia ser feita nos dias atuais, quando consideramos as práticas típicas de ensino da escrita, seja nas escolas de ensino fundamental, seja nas escolas de educação infantil, afirma o autor no início dos anos 1930: “Assim, a problemática desse ensino permanece sem solução até hoje” (VYGOTSKI, 1995b, p. 183, tradução nossa).

Essa crítica fundamental à escola do início do século XX continua válida para a escola brasileira do século XXI, pois, ainda que as cartilhas tenham sido, de um modo geral, abolidas das escolas de ensino fundamental, elas continuam presentes de forma implícita no material apostilado e no pensar e agir dos professores e das professoras que continuam a considerar que, para o domínio da escrita, basta conhecer o mecanismo de correspondência entre som e letra, a partir da atenção, disciplina, coordenação motora e coordenação viso-motora que favorecem os exercícios de cópia e escrita repetitiva de vogais, consoantes, sílabas, cabeçalho e do próprio nome.

De um modo geral, na escola de educação básica, desconsideram-se os estudos e pesquisas feitas nas últimas décadas (MELLO, 2006; ARENA, 2010; SILVA, 2013) que destacam os aspectos objetivos e subjetivos desse complexo processo e, ao mesmo tempo, não se adota um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente e capaz de promover a efetiva apropriação pelas novas gerações desse instrumento cultural. Para constatar isso basta observar os dados das avaliações nacionais e internacionais sobre o aprendizado dos alunos brasileiros.

Não se trata, pois, da quantidade de tempo que se dedica à linguagem escrita na escola, como atestam a realidade de muitas crianças na educação infantil e a realidade típica dos anos iniciais do ensino fundamental, que priorizam o treino da escrita a tal ponto que atividades como o brincar e a ida ao parque ficam restritas a alguns dias da semana, quando não são impedidas

totalmente (BARROS, 2010; QUINTEIRO; CARVALHO, 2007). Nesses casos, o tempo que se dedica à escrita parece ser longo demais. Trata-se sim de como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos às novas gerações.

Não deve causar estranhamento o fato de que concepções ultrapassadas acerca do processo de apropriação da escrita ainda estejam presentes em nossas escolas. Segundo o Vygotski (1995b, p. 184, tradução nossa), essa abordagem prática a-científica do ensino da escrita reflete uma abordagem teórica: durante algum tempo também a psicologia entendeu a escrita “como um hábito motor complexo, como o problema do desenvolvimento muscular das mãos, como um problema de linhas ou pautas, etc.”.

No entanto, como afirma Vygotski (1995b, p. 186, tradução nossa), “O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais”. Sob esse ponto de vista, “o domínio da linguagem escrita é, na verdade, o resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento infantil” (VYGOTSKI, 1995b, p. 184, tradução nossa). Nas palavras do autor,

De um ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com *tudo que o preparou e o tornou possível*. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. (VYGOTSKI, 1995b, p. 185, grifo nosso, tradução nossa).

No entanto, para que esse “sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade” se torne uma função psíquica da própria criança, uma forma especial de seu comportamento, para que se converta na linguagem escrita da criança “são

necessários *processos complexos* de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1995b, p. 185, grifo nosso, tradução nossa).

Tudo isso indica que o domínio da escrita não acontece de uma hora para outra. Envolve um longo processo – o que não significa que se deva começar a treinar a escrita durante a primeira infância ou durante a idade pré-escolar, como se vê acontecer na educação infantil hoje, e não apenas no Brasil, conforme atestam Bodrova e Leong (2001).

Tanto para Luria (1998) quanto para Vygotski (1995b, p. 185, tradução nossa), “o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma longa história, extremamente complexa, que começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola”. Essa longa história envolve experiências não identificadas inicialmente como atividades escolares, relacionadas ao desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil (LURIA, 1998).

Desvelar essa longa pré-história da linguagem escrita da criança é tarefa assumida por ambos os autores que procuram mostrar “o que leva a criança à escrita, os momentos importantíssimos pelos quais passa a pré-história, a relação que tem com a educação escolar” (VYGOTSKI, 1995b, p. 185, tradução nossa). Conforme Luria (1998), conhecer essa pré-história pode ajudar o professor na tomada de decisões quanto ao que propor às crianças no processo de ensinar a ler e a escrever.

Ambos assumem que a maneira mais segura para esclarecer a pré-história da linguagem escrita é a investigação experimental, à medida que se provoca, se cria e se pode analisar o modo como acontecem os processos que a formam.

Os autores dedicaram-se a inúmeras pesquisas, buscando esclarecer a gênese da escrita e, ainda, como as influências do experimentador influenciavam as respostas das crianças durante os experimentos. Suas conclusões apontam que a apropriação da cultura escrita não acontece simplesmente pelo estabelecimento de um contato direto entre as crianças e as letras, sílabas ou textos, mas que devem ser mediadas por um trabalho intencional dos professores e professoras, fundamentado na compreensão de que as capacidades de ler e escrever são parte de um processo que envolve gestos, desenhos, faz de conta e outras formas de expressão.

Nas pesquisas realizadas por Luria, Vigotski e seus colaboradores, podemos compreender que o aprender a ler e escrever passa por um processo que se caracteriza essencialmente pela atribuição e desenvolvimento de significados aos gestos, aos desenhos, aos objetos com que a criança brinca e também à linguagem

escrita. Dos trabalhos realizados por esses autores podemos apreender princípios importantes para o trabalho pedagógico, superando práticas cristalizadas e bem pouco refletidas que são encontradas ainda hoje nas escolas.

O primeiro desafio, apontado por Vygotski (1995b), para a compreensão da história da linguagem escrita da criança é perceber que esta é representada por uma linha única de desenvolvimento que começa com o gesto como primeira expressão indicativa da criança e culmina com a escrita utilizada como representação de primeira ordem, isto é, como representação não de sons, mas de ideias, de intenção de comunicação.

Para Vygotski (1995b), dois momentos unem geneticamente o gesto com o signo escrito. O primeiro é representado pelas garatujas que a criança faz, quando assinala com o gesto o que quer representar “e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto” (VYGOTSKI, 1995b, p. 186, tradução nossa). Um exemplo disso é a criança que “representou a picada de um mosquito com um gesto aparentemente perfurante da mão, com a ponta do lápis” (VYGOTSKI, 1995b, p. 187, tradução nossa). Por isso, para o autor, “os primeiros desenhos das crianças, suas garatujas, são muito mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (VYGOTSKI, 1995b, p. 187, tradução nossa).

O segundo ponto de ligação que une o gesto e a linguagem escrita envolve a brincadeira de faz de conta, em que “objetos passam a significar outros, os substituem, convertem-se em signos desses objetos” (VYGOTSKI, 1995b, p. 187, tradução nossa). Os estudos realizados por Vygotski (1995b, p. 187, tradução nossa) mostraram que a condição para essa substituição não é a semelhança entre o objeto que se deseja e o objeto que o substitui, mas “seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo”. Desse ponto de vista, “é o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido” (VYGOTSKI, 1995b, p. 188, tradução nossa). Por isso, para Vygotski (1995b, p. 188, tradução nossa), a brincadeira de faz de conta pode ser entendida “como um sistema da linguagem muito complexo que mediante gestos informa e indica o significado dos vários brinquedos. Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo adquire o seu significado”. Assim, “para a criança que brinca, tudo pode ser tudo; a explicação está em que o próprio objeto, por si mesmo, adquire a função e o significado do signo graças somente ao gesto que lhe atribui tal significado”, o que leva o autor a concluir que “o significado reside no gesto,

e não no objeto” (VYGOTSKI, 1995b, p. 188, tradução nossa). Assim, “na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real” (VYGOTSKI, 2008, p. 31).

Devido ao uso prolongado do significado do gesto no brincar, este se “transfere aos objetos e, durante a brincadeira, estes objetos começam a representar determinados objetos e relações convencionais, mesmo sem os gestos correspondentes” (VYGOTSKI, 1995b, p. 188, tradução nossa). De fato, se inicialmente a criança escolhe um determinado objeto para substituir outro com base na possibilidade de executar, com o primeiro, os mesmos gestos que realizaria se tivesse em mãos o segundo, como é o caso de escolher um lápis para representar a injeção que aplica em uma criança doente; o uso constante desse lápis para representar a seringa faz com que ele assuma, no brincar, esse significado estável e torne-se o signo que representa a seringa.

Nesse sentido, a brincadeira representa a “criação de uma situação imaginária [que] pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato” (VYGOTSKI, 2008, p. 36) o qual se consolida em sua forma mais avançada com a possibilidade de escrita. Isso é o que confirma Vygotski (1993, p. 229, grifo nosso, tradução nossa) ao assinalar que “a linguagem escrita exige *inclusive para seu desenvolvimento mínimo* um alto grau de abstração”, ideia da qual é possível depreender a importância do brincar para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

O mesmo acontece com o desenho que no início é apoiado pelo gesto e “se converte em um signo independente” (VYGOTSKI, 1995b, p. 188, tradução nossa) à medida que se torna uma representação dos objetos, pessoas ou situações que a criança retrata. É importante compreender, segundo Vygotski (1995b, p. 192, tradução nossa), que ao desenvolverem-se, os desenhos progressivamente convertem-se em “uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo”, cuja origem, assim como no caso da escrita, é também a linguagem verbal. Para o autor, o desenho registra inicialmente o gesto (a ação) da criança, depois acompanha a sua fala, concretizando-se nas marcas gráficas que acompanham os relatos infantis para, em última instância, tornar-se uma representação. Esse caminho que culmina na possibilidade de a criança projetar o que será desenhado antes de fazê-lo contribui para que ela exercite a intencionalidade que marca as produções escritas, já que, como afirma Vygotski (1993, p. 232, tradução nossa): “a consciência e a intenção regem a linguagem escrita da criança desde o princípio”.

Importante é perceber que antes de se apropriar da linguagem escrita, que é uma representação que envolve uma maior abstração, a criança exercita e desenvolve as representações pelos gestos, pelos desenhos, pelo faz de conta. E, embora cada uma dessas formas de expressão possua uma história própria, todas elas guardam entre si um elemento comum que prepara o caminho para a escrita: pouco a pouco se transformam em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas, pela criança, como formas de substituir os objetos reais.

A independência do significado em relação à ação que realiza tanto no brincar quanto no desenho constitui para Vygotski (1995b, p. 190, tradução nossa) “uma primeira “descoberta” da criança de importância extraordinária”. A criança torna-se capaz de procurar nos objetos um indício que estabilize seu significado e que indique o novo signo. Nesse momento, “o signo adquire um desenvolvimento objetivo independente do gesto infantil” (VYGOTSKI, 1995b, p. 190, tradução nossa).

A formação, na criança, da função da representação simbólica dos objetos será essencial para a aprendizagem da escrita, já que, como já se viu, a escrita é uma representação simbólica de segunda ordem, ou seja, uma representação de uma representação – uma representação gráfica dos nomes dos objetos, que são, por sua vez, representações verbais de objetos reais. Vygotski (1995b, p. 190, tradução nossa) considera “esse fato como uma segunda grande etapa no desenvolvimento da linguagem escrita da criança”.

Juntamente com os estudos de Vigotski sobre a pré-história do processo de aquisição da linguagem escrita, Luria (1998) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de provocar e observar pela via experimental o momento em que a criança descobre o simbolismo da escrita. Ele buscava perceber a passagem das formas primitivas e exteriores de comportamento às complexas formas culturais. Segundo o autor, a condição fundamental para que a criança anote uma ideia ou frase é a adoção de um signo auxiliar, ou seja, utilizar um estímulo que auxilie lembrar a ideia à qual se refere. Nesse sentido, escrever envolve a possibilidade de usar uma marca (uma linha, um rabisco) como um auxiliar que não tem qualquer significado em si mesmo, mas tem um significado como uma operação auxiliar. Por isso, para Luria (1998), a criança que escreve é capaz de diferenciar os objetos existentes ao seu redor em dois grupos: o dos objetos que apresentam algum interesse para ela e o dos objetos que só têm sentido como auxiliares para alcançar algum objetivo. Em segundo lugar, a criança é capaz de controlar



seu comportamento por meio desses estímulos auxiliares que funcionam como indicações que ela mesma ativa. Nessa condição, segundo Luria (1998), a criança começa a desenvolver as complexas formas intelectuais do comportamento humano à medida que estes objetos auxiliares se convertem em signos.

Em seu experimento, crianças que nunca haviam tido contato com a escrita deveriam se lembrar de um conjunto de frases que excedia sua possibilidade de memorização. Frente à dificuldade, Luria (1998) lhes sugeria que usassem lápis e papel para marcar algo que as ajudasse a se lembrar. As crianças inicialmente faziam rabiscos imitando o movimento da escrita do adulto – imitavam o elemento externo do ato –, mas sem percebê-la como um signo auxiliar.

Com a continuidade do experimento, as garatujas tornaram-se sinais mnemônicos. As crianças começaram a distribuir no papel as linhas desenhadas por elas, relacionando cada linha ou cada marca a uma determinada frase. Mas essas marcas, inicialmente, ainda não possuíam diferenciações entre si e apenas permitiam que a criança se lembrasse do que representavam pela localização que ocupavam na folha de papel. Pouco a pouco, listras e rabiscos sinalizadores foram substituídos por pequenas figuras e desenhos. Assim, cada desenho passou a representar um objeto diferente, possibilitando a recordação dos significados.

É importante enfatizar que, segundo Luria (1998), esse procedimento que ajuda a criança a se lembrar não se constitui ainda como escrita, ainda que se possa considerá-lo como seu precursor, pois com ele a criança dá um primeiro passo em direção à ela, ao ligar um objeto de que deve se lembrar – uma ideia – a uma marca específica. Nesse caso, os signos utilizados a guisa de escrita, são símbolos de primeira ordem, isto é, representações diretas de objetos ou ações. Nessa etapa, a criança ainda não atinge o simbolismo de segunda ordem, que consiste no uso de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra.

No experimento conduzido por Luria (1998, p. 166), o segundo passo a ser dado pela criança consistirá em fazer esse signo expressar, de fato, um conteúdo específico, o que acontece quando a criança se torna capaz de utilizar os desenhos como meio de recordar e “pela primeira vez o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa”.

Segundo Vygotski (1995b, p. 196, tradução nossa), para que a criança “atinja essa descoberta fundamental, deve entender que não só se pode desenhar

coisas, mas também a fala”. Em outras palavras, deve entender que assim como pode usar símbolos gráficos para representar coisas, pode-se usar símbolos gráficos para representar palavras.

Essencial no experimento realizado por Luria (1998, p. 188) é a clara demonstração de que no processo de apropriação da linguagem escrita:

Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão. Na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são para ela a pré-história de sua escrita. Mas mesmo esses métodos não se desenvolvem de imediato, passam por um certo número de tentativas e invenções [...].

Desse ponto de vista, envolver a criança em situações em que a escrita seja de fato uma necessidade e em vivências que impliquem os usos da linguagem escrita em sua função social constituem atos que geram a compreensão. Tais vivências com a linguagem escrita são o inverso do observado nas práticas típicas de apresentação da escrita na escola.

É interessante observar que, segundo Vygotski (1995b), pesquisas com crianças que já conheciam as letras, mas não sabiam escrever, mostraram que, no processo de apropriação efetiva da escrita, elas passaram pelas mesmas etapas descritas acima. Luria (1998) também afirma que o uso de letras, assim como o uso de outras marcas gráficas pela criança, é inicialmente indiferenciado e vai, pouco a pouco, se transformando em uma possibilidade de representação específica de uma palavra ou ideia. Vygotski (1995b, p. 196, tradução nossa) argumenta que “os experimentos têm mostrado que quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda sons isolados nas palavras, demora, no entanto, para dominar completamente o mecanismo de escrita”.

Em outras palavras, engana-se quem pensa que o domínio da correspondência entre som e letra seja a meta fundamental a ser alcançada no processo de apropriação da escrita. O que vai, de fato, caracterizar essa apropriação é o estabelecimento de uma relação com a linguagem escrita como uma representação de primeira ordem, o que significa que escrevemos ideias e não sons que remetem a ideias, escrevemos informações e não sons que

remetem a informações, escrevemos intenções de comunicação e não palavras que remetem à nossa intenção de comunicação.

Nas palavras de Vygotski (1995b, p. 197, tradução nossa),

A forma superior da linguagem escrita consiste em que esta passa de simbólica de segunda ordem a simbólica de primeira ordem. Os símbolos primários da escrita se utilizam já para designar os verbais. A linguagem escrita é entendida através da oral, mas esse caminho vai se encurtando gradualmente; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida da mesma forma que a linguagem oral.

É essa relação com a escrita que produz uma grande mudança no desenvolvimento cultural da criança, uma vez que lhe abre a possibilidade de enriquecer-se com todas as criações do gênero humano registradas sob a forma escrita.

Outra questão para a qual Vigotski chama a atenção no desenvolvimento das formas superiores da linguagem escrita impacta profundamente nossas práticas típicas de trabalho escolar com essa linguagem. Trata-se da distinção da apropriação que se faz por meio da leitura silenciosa e a que se faz com a leitura em voz alta.

Vygotski (1995b, p. 198, tradução nossa) aponta que o estudo da leitura mostra que, “ao contrário do antigo ensino que cultivava a leitura em voz alta” e ao contrário das práticas atuais que cultivam a leitura em voz alta, realizada de forma coletiva e com ênfase na boa articulação das palavras, na correta decodificação sonora dos símbolos gráficos e no respeito à pontuação, a leitura silenciosa é a forma mais importante da linguagem escrita quando se considera sua função social e, portanto, a compreensão do que se lê.

Já no final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por isso, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se torna mais rápida durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento torna-se mais rítmico e são menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos.

A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam a percepção, fracionam a atenção. (VYGOTSKI, 1995b, p. 198, tradução nossa).

Assim, ao contrário do que se afirma com base no senso comum – que quando se lê devagar, compreende-se melhor –, a compreensão é superior quando se lê silenciosamente “uma vez que os vários processos são executados com velocidade diferente e a velocidade de compreensão corresponde a um ritmo de leitura mais rápido” (VYGOTSKI, 1995b, p. 198, tradução nossa).

É importante observar ainda que, como afirma o autor,

Durante a leitura em voz alta tem lugar um intervalo visual em que os olhos se antecipam à voz e se sincronizam com ela. Se, durante a leitura, fixamos o lugar onde pousam os olhos e o som que se emite num dado momento, obteremos esse intervalo sonoro visual. As pesquisas mostram que o intervalo cresce gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro visual maior, que a velocidade de leitura e o intervalo crescem no mesmo ritmo. Vemos, portanto, que o símbolo visual libera-se cada vez mais do símbolo verbal. Se lembrarmos que a idade escolar é a idade de formação da linguagem interna, torna-se evidente o meio de percepção da linguagem interna tão poderoso que temos na leitura silenciosa ou para si mesmo. (VYGOTSKI, 1995b, p. 198, tradução nossa).

O conceito de linguagem interna – quando a fala para si mesmo típica da idade pré-escolar se esvai transformando-se em pensamento –, apontado aqui por Vygotski (1995b), é fundamental para a compreensão desse importante argumento. Não fossem os dados a respeito dos mecanismos envolvidos no processo de leitura, a própria condição psíquica do desenvolvimento do pensamento da criança no início do ensino fundamental aponta para a leitura silenciosa como estratégia de leitura e compreensão do texto, o que implica uma outra e nova relação do trabalho docente com a leitura na escola.

Essa nova relação deve ser também condicionada pela concepção do que seja a compreensão de um texto lido. Segundo Vygotski (1995b, p. 199, tradução nossa),

[...] a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se limita à reprodução figurativa do objeto e nem mesmo à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste sim no manejo do próprio signo, em referir-lhe ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à percepção dos vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção.

Não se trata, pois, de compreender cada signo isoladamente, mas como afirma Egan-Robertson (1993, p. 309 apud SKUKAUSKAITE; GREEN, 2004, p. 61, tradução nossa), lendo Bakhtin:

O significado de um enunciado ou outro ato de linguagem deriva não do conteúdo de suas palavras, mas da ação recíproca entre o que veio antes e o que virá depois...

Quando a linguagem é vista como parte de um diálogo permanente, como parte de como as pessoas agem e reagem uns aos outros, então ela não é vista como significado em si, mas como uma ação estratégica significativa que é percebida materialmente. Isto é, a fim de estabelecer um diálogo, independentemente de que o diálogo seja uma conversa face-a-face ou qualquer outra coisa (por exemplo, uma troca de cartas, este artigo), as pessoas devem fazê-lo de forma tal que os outros possam entender suas ações e intenções.

Assim, o processo de compreensão consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do todo, que remete à busca da intenção de comunicação do autor, seja do texto dito ou escrito.

Nas palavras de Vygotski (1993, p. 343, tradução nossa):

Para compreender a linguagem alheia nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Mas mesmo a compreensão do pensamento, se não chega ao motivo, à causa

da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta.

O princípio básico da filosofia bakhtiniana indica que é por meio de suas interações e de seus diálogos que o sujeito se constitui socialmente. Em outras palavras, o sujeito se constitui na relação com o outro.

Nesse sentido, as crianças se apropriam da língua escrita por meio dos gêneros discursivos, quando escrevem algo para alguém ou quando leem algo de alguém, quando o professor apresenta os gêneros discursivos de modo a provocar sua interação, seu diálogo com a intenção de comunicação de seu autor, de modo “a levá-las a interagir e a estabelecer relações intensas com eles” (SILVA, 2013, p. 74). Conforme Bakhtin (2003, p. 261 apud SILVA, 2013, p. 74), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, o que implica que a “comunicação humana só é possível porque dominamos os gêneros empregados naquela atividade verbal”.

Tudo isso implica que a língua escrita, da mesma forma que a oral, se tratada de forma fragmentada, deixa de ser linguagem, cuja característica maior é a comunicação de ideias, de sentidos e significados. É, portanto, a essa característica da cultura escrita que as práticas pedagógicas devem se reportar em primeiro lugar e não à codificação e decodificação de sinais gráficos sem sentido, que a princípio nada significam à criança, exigindo delas um esforço que não resulta em efetiva apropriação da capacidade de ler e produzir textos.

A esse propósito, comentando a proposta de alfabetização precoce de Maria Montessori – precocidade tão ao gosto atual entre docentes e familiares das crianças –, Vygotski (1995b) critica a forma como a escrita é apresentada às crianças quando se ensina a técnica da escrita antes que se forme nelas a necessidade da linguagem escrita, antes que a escrita lhes faça falta. Nessa condição, “as crianças são ensinadas a escrever como um hábito motor e não como uma atividade cultural complexa” (VYGOTSKI, 1995b, p. 201, tradução nossa).

Frente ao argumento de que as crianças Montessori aprendem a ler rapidamente e com excelente caligrafia e ortografia, Vygotski (1995b, p. 201, tradução nossa) remete-se ao conteúdo de seus escritos:

O que escrevem as crianças de Montessori? “Desejamos um Feliz Natal ao engenheiro Talani e à diretora Montessori”. “Desejo o melhor para a diretora, para a professora e para a Dra. Montessori”. [...] Não negamos que seja possível ensinar a ler e escrever a pré-escolares, inclusive consideramos conveniente que a criança saiba ler e escrever ao entrar na escola. Mas o ensino deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias de alguma forma para a criança. Se este conhecimento é usado apenas para escrever congratulações oficiais para os superiores – e as mensagens que examinamos acima são, evidentemente, ditadas pela professora – fica claro que essa atividade é puramente mecânica, que não demora a aborrecer a criança, uma vez que não age por si própria nem se desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a escrita deve fazer sentido para a criança, que deve ser provocada por uma necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Só então teremos a certeza de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

E para aqueles que se justificam com o argumento de que o fazem por meio da brincadeira, que muitas vezes não significa mais que acompanhar os treinos de escrita com pequenos desenhos, poemas ou músicas que em nada são lúdicos, já que não são livres nem têm objetivo em si mesmos, Vygotski (1995b, p. 201, tradução nossa) afirma que “se a escrita, tanto como atividade muscular, quanto como percepção simbólica, nasce facilmente da brincadeira, não podemos esquecer que pelo significado psicológico que desempenha no comportamento está à muita distância da brincadeira”. Kratsov e Kratsova (2010, p. 26, tradução nossa) acrescentam em relação à tradicionalmente conhecida brincadeira didática: “V.V. Davydov demonstrou que, por um lado, a brincadeira perde as características essenciais da ‘brincadeira’, e, por outro lado, perde suas características didáticas”.

Vygotski discute, ainda, com aqueles que atualmente justificam a apresentação precoce do aspecto técnico da escrita para as crianças sob o argumento de que elas pedem para escrever letras e sílabas, ao defender com Stern e Mujov que:

[...] precisamente a falta de brincadeiras em jardins da infância de Montessori *é o que impulsiona as crianças a orientarem-se para a leitura e a escrita. Em jardins de infância* organizados pelo sistema de F. Frobel, onde as crianças têm muito mais atividades, independência nas brincadeiras, tempo para observar e desenvolver a fantasia, assim como os seus próprios interesses, é muito raro que as crianças desta idade manifestem espontaneamente interesse pela leitura e escrita. (VYGOTSKI, 1995b, p. 202, tradução nossa).

Cabe considerar que, mesmo datado historicamente, num tempo em que a convivência com a escrita era bem menor que nos dias atuais, o argumento se sustenta, quando se considera o conjunto da cultura humana que se abre para a criança na idade pré-escolar, da qual a cultura escrita é apenas parte.

Uma das deduções práticas das pesquisas desenvolvidas por Vigotski e Luria é a necessidade de que a aprendizagem da escrita seja natural, ou dito de outra forma, que a escrita não seja imposta, mas cultivada. Para Vygotski (1995b, p. 203, tradução nossa),

[...] o melhor método de ensino não é aquele com o qual se ensina a ler e escrever, mas o que faz com que ambos os hábitos sejam objetos da brincadeira. Isto requer que a escrita passe a ser um elemento da vida da criança como é, por exemplo, a fala. Da mesma forma como aprendem a falar espontaneamente com o outro, devem aprender, por si mesmas, a ler e a escrever.

Esse ensino natural, cultivado e não imposto da leitura e da escrita, que produz, como primeiro passo, a necessidade de ler e escrever nas crianças, requer uma influência adequada do meio em relação à criança. Quando atos de leitura e escrita fazem parte da vida da criança, por meio de adultos ou crianças mais velhas que leem e escrevem, tanto ler como escrever começam a ser elementos das brincadeiras infantis e das outras atividades que as crianças realizam na escola. Crianças que pedem para os adultos registrarem coisas por escrito por elas indicam essa condição de apropriação do ato de produzir textos. Da mesma forma o fazem crianças que assumem frente a um texto lido a atitude interlocutora com o texto, dialogando com seu significado, com sua mensagem.



Por fim, anuncia Vygotski (1995b, p. 203, tradução nossa), “Se quiséssemos reunir as exigências práticas e enunciá-las em uma única tese, poderíamos dizer que a análise desse problema nos leva à conclusão de que é preciso ensinar à criança a língua escrita e não a escrever as letras”.

Considerando a prática de ensinar letras antes de inserir a criança na cultura escrita, afirma o autor que “A capacidade puramente mecânica de ler mais freia que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita” (VYGOTSKI, 1995b, p. 204, tradução nossa). Isso porque usar a verdadeira linguagem escrita, saber escrever e expressar por escrito seus pensamentos resulta de outro processo de uso social da linguagem escrita, de uma longa história de produção na criança do desejo de expressão, de um longo processo de inserção da criança na cultura escrita.

Em 1934, Vygotski (1993) volta à questão da apropriação da escrita ao discutir a relação entre instrução e desenvolvimento. As questões que então discute parecem essenciais para a necessária crítica e transformação de nossa realidade típica de trabalho com a linguagem escrita seja na educação infantil, seja nos anos iniciais da educação básica.

Para problematizar a discussão em torno da essencialidade do ensino – da instrução – para o desenvolvimento, investiga a relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Em primeiro lugar, aponta que, na essência de seu desenvolvimento, a linguagem escrita não reproduz nada da história de desenvolvimento da linguagem oral, não é “a simples tradução da linguagem oral em signos escritos e o domínio da linguagem escrita não se reduz a assimilar simplesmente a técnica da escrita” (VYGOTSKI, 1993, p. 239, tradução nossa).

Conforme o autor, a escrita é uma função especial da linguagem, a “álgebra da linguagem, a forma mais difícil e complicada da atividade verbal intencional e consciente” (VYGOTSKI, 1993, p. 232, tradução nossa) que exige, mesmo para um desenvolvimento mínimo, um alto grau de abstração, pois é “uma linguagem no pensamento, nas ideias” (VYGOTSKI, 1993, p. 239) e nada tem de sonoro – traço essencial da linguagem oral. Essa ausência de sonoridade é suficiente para transformar o conjunto das condições psicológicas requeridas pela linguagem oral. Ao se apropriar da linguagem oral, a criança conquista um grau significativo de abstração em relação aos objetos. No entanto, para se apropriar da linguagem escrita:

[deve] independer-se do aspecto sensível da própria linguagem, deve passar à linguagem abstrata, uma linguagem que não utiliza palavras, mas ideias de palavras. Nesse sentido, a linguagem escrita difere da linguagem oral, da mesma forma que o pensamento abstrato do pensamento visual. (VYGOTSKI, 1993, p. 229, tradução nossa).

Está nesse caráter abstrato da linguagem escrita uma das dificuldades das crianças: no fato de que essa linguagem “só se pensa e não se pronuncia”.

Outra dificuldade da escrita em relação à linguagem oral é que a escrita é uma linguagem sem interlocutor direto. Trata-se de uma relação mediada pelos textos, que exige, pois, “uma dupla abstração: do aspecto sonoro e do interlocutor” (VYGOTSKI, 1993, p. 230, tradução nossa).

Essa “linguagem sem som real, que a criança imagina e pensa, que exige a simbolização dos símbolos sonoros, quer dizer, uma simbolização de segundo grau” (VYGOTSKI, 1993, p. 230) insere a criança no nível abstrato mais elevado da linguagem, reestruturando o sistema psíquico anteriormente formado nela.

Para Vygotski (1993, p. 230, grifo do autor, tradução nossa),

A investigação nos leva seguidamente à conclusão de que *os motivos que impulsionam a recorrer à linguagem escrita não estão todavia ao alcance da criança que começa a aprender a escrever*. Entretanto, a motivação da linguagem, sua necessidade, da mesma forma que em qualquer novo aspecto de atividade, se encontra sempre no começo do desenvolvimento dessa atividade. Da história da evolução da linguagem oral nos resulta bem conhecido que a necessidade de comunicação verbal se desenvolve no transcurso de toda a idade infantil e constitui uma das premissas mais importantes da aparição da primeira palavra com sentido. Se essa necessidade não se estabeleceu, se observa um atraso no desenvolvimento da linguagem. Mas no princípio da instrução escolar, a necessidade da linguagem escrita está totalmente ausente. Pode-se dizer inclusive, com base nos dados da investigação, que o escolar que começa a escrever não apenas não experimenta a necessidade dessa nova função da linguagem, senão representa de uma maneira muito confusa para que necessita dessa função.

Diferente da linguagem oral, em que a motivação é criada pela própria situação do diálogo – perguntas, respostas, explicações – na escrita, é preciso que o autor crie para si a situação de diálogo, representando-a no pensamento, o que exige intenção, atitude e consciência do processo. Enquanto na linguagem oral se pronuncia a palavra diretamente sem que seja necessário desmembrá-la em sons, na linguagem escrita será necessário perceber separadamente os sons que compõem a palavra, o que exige uma relação consciente por parte de quem escreve. Esse nível de relação consciente também se faz necessário no ato de escrever pelo fato de que a escrita envolve a passagem da linguagem interna – que é reduzida ao máximo, uma vez que é linguagem para si mesmo – para a linguagem escrita, que, como linguagem para outra pessoa, “exige da criança complicadíssimas operações de construção intencional do tecido semântico” (VYGOTSKI, 1993, p. 232, tradução nossa).

Enfim, as investigações realizadas por Vigotski nos permitem perceber que, frente à complexidade da linguagem escrita, a criança que se apresenta para sua apropriação não tem ainda formadas as funções psíquicas necessárias à sua aprendizagem. É o próprio processo de ensino e de atividade da criança com a linguagem escrita que deve promover sua formação. Nas palavras do autor:

No início da aprendizagem da linguagem escrita, todas as funções psíquicas que a fundamentam não apenas não estão completas, mas nem sequer iniciaram seu verdadeiro processo de desenvolvimento. A aprendizagem se apoia em processos imaturos, que apenas se acham no início de seu primeiro e principal ciclo de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1993, p. 235, tradução nossa).

Nesse sentido, a formação na criança do caráter intencional e consciente da atividade é algo de que o professor não pode abrir mão se quiser que as crianças se apropriem efetivamente da linguagem escrita como leitoras e produtoras de textos.

## Sobre o trabalho dos professores e professoras: a aproximação entre as crianças e a cultura escrita

Tomando por base o exposto até aqui, cabe-nos refletir: não obstante o que evidenciam as pesquisas de Vigotski e Luria e outras levadas a cabo por

diferentes investigadores brasileiros que se dedicam à Teoria Histórico-Cultural, que práticas têm caracterizado a aproximação entre as crianças e a cultura escrita em nossas escolas? Que conhecimentos e conceitos sobre o desenvolvimento humano e sobre o impacto que o trabalho de educar exerce sobre ele têm fundamentado as escolhas pedagógicas para alfabetizar meninos e meninas? E mais, que significado tem a escrita na vida da maior parte das crianças brasileiras?

São inúmeras as questões que se apresentam quando refletimos sobre o trabalho dos professores e professoras e, mais especificamente neste artigo, quando pensamos sobre os processos que envolvem a formação de crianças leitoras e escritoras.

Embora muitos estudos sobre a apropriação da linguagem escrita tenham sido realizados nos últimos anos, muito do que se faz nas escolas contrapõe-se frontalmente ao que os resultados das pesquisas têm indicado. Em vez de crianças sujeitos de suas aprendizagens, estabelecendo aproximações significativas com os textos escritos, temos turmas inteiras de meninos e meninas que têm seu dia a dia, nas escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, marcado por uma sucessão de cópias enfadonhas, cuja inutilidade já foi apontada neste texto.

Sabemos que existe um distanciamento entre o que se produz nas Universidades e aquilo que se concretiza no trabalho diário dos professores e professoras e que isso é resultante de múltiplos fatores. Diferentes estudiosos da área de formação docente têm nos alertado que, a despeito do cada vez maior número de atribuições impostas às escolas e aos professores e de sua pretensa valorização – hoje, a mídia conclama a sociedade a valorizar professores, ainda que suas condições efetivas de trabalho não sejam por ela problematizadas –, os cursos de formação inicial não têm estabelecido, com o *locus* privilegiado do trabalho docente – a escola –, um diálogo capaz de subsidiar a formação efetiva de professores e professoras (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; NÓVOA, 2013).

Além disso, prevalece na formação docente a dicotomia entre dois modelos, já discutida por Saviani (2008): o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Cindindo formas de ensinar e conteúdos de ensino, a formação de professores distanciada da escola não ultrapassa o limite das prescrições, não colaborando para a superação da separação mecanicista entre teoria e prática. Nesse processo, professores e professoras não desenvolvem consciente e intencionalmente a sua profissionalidade porque em vez de

fundamentos teórico-conceituais que permitam compreender o complexo trabalho educativo, assimilam apenas uma retórica sobre o educar; em vez de conhecimentos técnico-científicos que instrumentalizem a prática reflexiva, assumem uma postura pragmática que acaba por repetir fazeres cristalizados e naturalizados na tradição escolar.

Transcender essa realidade implica realizar um trabalho voltado para a formação inicial e continuada de professores que parta da análise concreta das situações que envolvem a prática educativa mediada por um profundo conhecimento teórico do significado que o ensinar pode assumir em relação à humanização das crianças pequenas. Cabe aos professores e professoras compreender o ensino como atividade que se constitui como “fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo” na criança (VIGOTSKY, 1993, p. 243, tradução nossa).

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural nos ajudam a perceber a importância que assume o processo educativo na formação das capacidades, habilidades, afetos e da personalidade das crianças. Para Vygotski (1993, p. 223, tradução nossa), “um passo na instrução pode representar cem passos no desenvolvimento”, mas, para que isso ocorra, o ensino deve incidir sobre a proposição de atividades infantis que objetivem ir muito além de habilidades simples, como a coordenação viso-motora e a correspondência grafo-fonológica, tão insistentemente presentes nas salas de pré-escola ou de alfabetização. Para o autor,

Se aprendemos a escrever em uma máquina de escrever, na estrutura geral de nossa consciência pode não mudar nada. Mas se aprendemos, digamos, um novo método de pensar, um novo tipo de estrutura, isso possibilitará não apenas executar essa atividade objeto do ensino direto, mas executar muito mais, fará possível superar em muito os limites dos resultados imediatos a que o ensino conduziu. (VYGOTSKI, 1993, p. 223, tradução nossa).

Esse pressuposto nos leva a refletir sobre a importância do trabalho com a escrita, tendo em vista que seu ensino “é uma das matérias mais importantes da instrução escolar no início da escolarização, já que favorece o desenvolvimento de todas as funções que ainda não tenham se formado na criança” (VYGOTSKI, 1993, p. 242, tradução nossa). Considerando que, para o autor, “o ensino

*deve orientar-se não ao ontem, mas ao amanhã do desenvolvimento infantil*” (VYGOTSKI, 1993, p. 242, grifo do autor, tradução nossa ), inserir a criança no universo da cultura escrita significa expô-la a situações reais de uso funcional dos textos, seja para conhecer o que neles se expressa, seja para expressar-se por seu intermédio, mesmo que ela ainda não saiba escrever. Vigotski (2010, p. 693) afirma que:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento.

Assim, não se trata apenas de superar a apresentação inicial da cultura escrita sob a forma de letras, sílabas, palavras e frases simples e simplistas, mas de apresentar a escrita em suas formas mais elaboradas. Para isso, construir com as crianças um ambiente em que a leitura e a escrita sejam necessárias e em que a expressão subjetiva seja respeitada e valorizada, seja pelo desenho, pela pintura, pelo faz de conta, pelo movimento ou por qualquer uma das inúmeras formas de linguagem criadas pela humanidade e acessíveis aos meninos e meninas é o elemento propulsor da evolução cultural da criança cujas fontes são, segundo Vygotski (1993), a colaboração e a instrução. A vivência de situações em que a leitura e a produção de textos tenham, para a criança, um caráter lúdico, no sentido de que os processos de leitura e de escrita tenham significado e sentido em si mesmos e de que a criança tenha uma relação livre com os textos, possibilita que essas capacidades se tornem, progressivamente, objeto de tomada de consciência e de domínio voluntário pela criança – formações essenciais do desenvolvimento psíquico dos escolares.

Isso significa que o trabalho do professor e da professora envolve, ao mesmo tempo, ampliar e enriquecer as experiências das crianças e seu contato com a cultura historicamente acumulada e trazer a leitura e a escrita como

instrumentos de aproximação com o mundo das pessoas e dos objetos sociais. Criar necessidade de expressão e fazer da escrita uma forma de expressão possível à criança que ainda não lê ou escreve por meio da professora ou do professor que já escrevem ¶ o passo primeiro e primordial de um processo longo, que apenas se inicia quando se aproximam meninos, meninas e a cultura escrita expressa nos diferentes gêneros textuais. Sem esse passo, as tentativas de formar leitores e produtores de textos, m se mostrado infrutíferas, já que “o desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, tem sua lógica interna. [...] Seria um milagre que existisse uma completa coincidência entre os dois processos” (VIGOTSKY, 1993, p. 236, tradução nossa).

## REFERNCIAS

- ARENA, Dagoberto Buim. O ato de ler e suas contradições. *Ensino em Revista*. Uberlândia, MG, v. 17, n. 1, p. 237-248, jan./jul. 2010.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o Brincar?* Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BODROVA, Elena; LEONG, Deborah. *Tools of the Mind: a case of implementing the vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms*. Geneva: UNESCO/International Bureau of Education, 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- KRATSOV, Gennadi; KRATSOVA, Elena. Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 48, n. 4, p. 25-41. jul./ago. 2010.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Edusp, 1998. p. 143-189.
- MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). *Vygotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). *Participar, Brincar e Aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

RIVIERE, Angel. *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Greice Ferreira da. O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil. 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2013.

SKUKAUSKAITE, Audra; GREEN, Judith. A conversation with Bakhtin on inquiry and dialogic thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, n. 6, p. 59-75, nov./dez. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, abr. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *Psicologia*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1993. v. 2. p. 181-285.

VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995a. v. 3. p. 47-96.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995b. v. 3. p. 183-206.



## Fundamentos de la Teoría Histórico-Cultural y la apropiación del lenguaje escrito

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo traer a la discusión algunos supuestos de la Teoría Histórico-Cultural para la reflexión y para la práctica de maestros y maestras cuyo trabajo se convierte en la aproximación entre niños de preescolar y de los primeros años de educación primaria y la cultura escrita. Sobre la base de la investigación llevada a cabo por Vygotsky y Luria, para quien el lenguaje escrito es un instrumento cultural complejo que se desarrolla en la ontogénesis, a partir del gesto, del juego de roles y del dibujo. El artículo busca reflexionar sobre los problemas que han involucrado las prácticas escolares que aunque requieran grandes esfuerzos de los niños, no han contribuido para la formación de su capacidad de leer y producir textos. También presenta orientación para el enriquecimiento de experiencias de los niños y diferentes formas de expresión como posibilidades pedagógicas que contribuyen al desarrollo del niño.

**Palabras claves:** Lenguaje Escrito. Teoría Socio-Histórico-Cultural. Educación Escolar.

## Cultural-Historical Theory assumptions and the appropriation of written language

### Abstract

This article aims to bring to discussion some assumptions of Historical-Cultural Theory in order to support teachers' practices that approach children in kindergarten and in early years of elementary school to writing language. Building on researches conducted by Vygotsky and Luria, to who the written language is a complex cultural instrument that IS developed during ontogenesis from gesture, play and drawing, this article aims to reflect on problems involving school practices that, despite the efforts required from children, have not contributed to the formation of their ability to read and produce texts. It also presents directions to enrich children's experiences and different forms of expression as pedagogical possibilities that may contribute to the development of the child.

**Keywords:** Written Language. Socio-Cultural-Historical Theory. School Education.

**Suely Amaral Mello**

*E-mail:* suepedro@terra.com.br

**Michelle de Freitas Bissoli**

*E-mail:* mibissoli@yahoo.com.br

**Enviado em:** 9/9/2014  
**Aprovado em:** 8/12/2014