

# CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL À COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA INFÂNCIA

Emília Carvalho Leitão Biato\*

**Resumo:** O referencial teórico Histórico-Cultural aponta para o caráter indireto, mediado pelos processos humanos. Numa reflexão sobre a leitura e a escrita na infância, este estudo está orientado para o papel do outro (mediação social) e do signo - mais especificamente, a linguagem - (mediação semiótica) na dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem. A interação social e a linguagem assumem caráter fundamental na constituição de conhecimentos e capacidades, bem como do próprio sujeito. Especialmente nos espaços ligados à leitura e escrita, o gesto, o jogo e o desenho ganham um papel de destaque. O entendimento de como acontecem os processos constitutivos da criança contribui para orientação e reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Linguagem escrita, abordagem histórico-cultural, desenvolvimento da criança.

## Introdução

A história da criança durante o desenvolvimento da linguagem escrita é dinâmica e começa muito antes de serem iniciados os encontros didáticos para leitura e escrita na escola. Os espaços não-formais podem ser fontes produtivas de construção compartilhada de competências. O contato com textos ou palavras soltas envolve até as crianças bem pequenas numa produção de sentidos sociais e culturais característicos do meio em que vive.

A criança chega na sala de aula, processo longo esse, de aquisição da linguagem escrita e em alguns momentos, bem tensos, para quem aprende e para quem ensina (e também aprende). Como coloca-se acima, envolve uma história de muito movimento. É preciso entender assim, para não estabelecer relações meramente causais e diretas, como se isso fosse possível. Os processos são complexos, envolvem longos ou curtos percursos de integrações, outros tantos de desintegrações. É importante manter a noção de que não há manifestação de deficiência quando há momentos de involução ou revolução. O foco, somente em mudanças progressivas, acaba por ignorar pontos de viragem, aquelas transformações revolucionárias que se apresentam como descontinuidades e desvios, mas são importantes componentes no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI<sup>1</sup>, 1999a).

A proposta, aqui, é a de promover uma reflexão sobre a psicologia da escrita, enfocando o desenvolvimento histórico e cultural do indivíduo, bem como o desenvolvimento dos sistemas de signos nesse contexto. Escolhem-se as concepções propostas pelo referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano na orientação dessa reflexão, por priorizarem os processos de interação e interlocução na constituição de conhecimentos e do próprio sujeito.

O olhar, então, está direcionado para a compreensão dos contextos envolvidos nos processos de aprendizagem de leitura e escrita, bem como os mediadores destes processos, quais sejam a linguagem e o outro.

## **A escrita e o Outro: a mediação social**

De acordo com o referencial citado, os processos de desenvolvimento e aprendizagem acontecem a partir do contexto social do qual o sujeito faz parte, bem como das relações intersubjetivas aí estabelecidas (daí a importância do Outro). Assim, o curso de formação humana tem caráter fundamentalmente social. Portanto, ao invés de se questionar como ocorre a adaptação da criança às condições do meio, Vigotski inverte a direção do vetor e propõe a pergunta:

Como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais? (e aponta) que o desenvolvimento segue, não no sentido da socialização mas no da conversão das relações sociais em funções mentais. (VIGOTSKI, 2000, p. 52-3).

Portanto, no desenvolvimento humano, o sujeito está sempre em atividade associada e vive um processo de individuação, ou seja, torna-se indivíduo ao mesmo tempo em que se torna membro da cultura e a constitui. A questão é: como eventos interpessoais (das relações com outras pessoas) podem constituir a personalidade do sujeito, produzindo desenvolvimento e aprendizagem? A proposição de Vigotski inclui processos de internalização, ou seja, reconstrução, no plano individual, de funções existentes no plano da relação social.

Uma boa forma de exemplificar o processo de internalização é o gesto de apontar do bebê. Inicialmente, ele vê um objeto e realiza um movimento em sua direção, numa tentativa de alcançá-lo. A mãe entra no quarto, vê a criança em seu esforço sem sucesso e interpreta o movimento como o desejo da criança de pegar; ela então o ajuda e traz o objeto em sua direção. Nesse momento, o que era uma simples tentativa mal-sucedida torna-se um gesto, para a mãe (o outro sujeito da relação social). O movimento da criança não cria uma resposta do objeto, e sim, do Outro. No transcorrer de experiências como esta, mediadas pela mãe, a criança vai internalizar o caráter de gesto, tornando sua a significação que o outro deu ao seu movimento.

Nessa situação, como em tantas outras, o papel do mediador é fundamental nos processos do sujeito. O sujeito é constituído nas relações sociais. Porém, essa afirmação deve ser entendida com critério. A atuação do mediador não se limita à regulação pelo outro, pois não se trata de um fator externo que determina o funcionamento de um indivíduo passivo. Também não se pode entender o indivíduo como simplesmente ativo e previamente dotado de capacidades e conhecimentos, e que só depende de estímulos adequados para desenvolvê-los.

O indivíduo não é passivo, mas também não é simplesmente ativo nas relações sociais. É, portanto, interativo (GÓES, 2000). Significa dizer que é impossível buscar a neutralidade nas relações sociais, aguardando a emergência das funções desejadas. É, igualmente impossível, a prescrição de uma determinada forma de ação do outro que estabelece a ação desejada pelo sujeito.

A busca, portanto, é pela projeção de cenários e formas potenciais de atuação do outro no trabalho interativo (GÓES, 1993). Cabe, aqui, lembrar um conceito que Vigotski chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O desenvolvimento real pode ser entendido como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 1999a, p. 111). Por exemplo, uma situação problema, que a criança pode solucionar independentemente, demonstra que as funções necessárias estão desenvolvidas.

O desenvolvimento potencial abrange funções que, conforme indicadores do funcionamento presente (ações produzidas com apoio de outra pessoa), serão adquiridas e realizadas com autonomia no futuro:

“[...] aquilo que é a ZDP hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança faz com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 1999a, p.113).

A riqueza dessa proposição está em direcionar o olhar para as possibilidades que se abrem de desenvolvimento e aprendizagem. Vigotski entende que a avaliação pautada naquilo que a criança faz com autonomia (desenvolvimento real) limita-se a uma visão retrospectiva. Ele considera aquilo que está em fase inicial de formação, que ainda não foi consolidado na criança, como muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental.

Porém, a noção de desenvolvimento proximal não trata de um futuro determinado para acontecer. Para que a criança chegue a seu desenvolvimento potencial, há a dependência das condições oferecidas pelo grupo social, da qualidade da mediação oferecida pelo outro.

Góes (2001) caracteriza o desenvolvimento proximal como capacidade que emerge e cresce de modo partilhado; vai sendo refinada e internalizada, transformando-se em desenvolvimento consolidado, ao mesmo tempo em que novas possibilidades de funções emergentes são criadas, num movimento contínuo.

Nesse sentido, o aspecto principal do aprendizado está no fato de ele criar a ZDP e despertar processos internos de desenvolvimento da criança, que são operados somente na interação com pessoas e em seu ambiente. Internalizados, esses processos passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Diversas abordagens teóricas apontam para o valor das interações sociais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, a diferença está em como é entendido o papel do outro e do coletivo. A abordagem histórico-cultural propõe o entendimento da interação como constituidora do sujeito, ou seja, tem um papel fundamental (BIATO, 2003).

Essa forma de considerar a relação social leva à reflexão sobre alguns aspectos destacados por Laplane (2000), Freitas (2001) e Góes (2001). Dos quais destacam-se:

- Nem sempre a interferência do outro é imediata, os tempos do futuro próximo da ZDP são variáveis, não uniformes;
- Há o perigo do equívoco de uma imagem de harmonia nas relações interpessoais, enquanto que as relações eu/outro nem sempre são consensuais e bem sucedidas, podendo ser permeadas por tensões;
- Os efeitos de atuação social sobre o sujeito não ocorrem exclusivamente na dependência da presença física dos outros numa atuação direta, face a face. Por exemplo, uma criança sozinha, estudando em seu quarto,

recorre à experiências sociais, a apoios em meios culturais, à vozes já ouvidas e faladas, seus significados e reelaborações. As condições para o desenvolvimento abrangem, pois, concepções circulantes, vivências, discursos e significados do contexto social. Portanto, a relação interpessoal face a face é, apenas, parte do processo de constituição do sujeito.

Essas proposições teóricas servem de base para nortearem interpretações e formas de atuação diante dos processos que envolvem leitura e escrita. Desde muito cedo, a criança está envolvida pela linguagem escrita. Embalagens, propagandas, bilhetes e diversas atividades cotidianas que compõem meios culturais e discursos circulantes, situações interativas.

Nesse contexto,

[...] a criança se apropria gradativamente do sistema de escrita e de suas funções sociais por meio da observação da escrita em funcionamento, das tentativas de utilizá-la que faz, pela imitação do outro, e da busca de informações sobre seus elementos e sobre seu funcionamento (FONTANA & CRUZ, 1997, p.188).

Destacam-se dois temas importantes do trecho acima: a apropriação e a imitação. “A criança se apropria gradativamente”, ou seja, uma função que, inicialmente, se dá no espaço intersubjetivo (da relação social) é reconstruída (interpretada, significada) pela criança e passa a fazer parte do funcionamento individual (psíquico). É o processo de internalização, que não é imediato, e sim, gradativo.

A questão da imitação pode ser interpretada de diversas formas, no entanto, o desenvolvimento proximal (desenvolvimento emergente) traz a valorização da elaboração compartilhada. Essa forma de elaboração inclui, nas experiências intersubjetivas, o papel da imitação no aprendizado (FREITAS, 2001). Para Vigotski, a imitação se caracteriza por uma forma de recriação, uma ação produtiva a partir das ações do outro, e que não deve ser entendida como meramente mecânica e repetitiva.

Com base na concepção de desenvolvimento proximal, Freitas (2001) conclui que a imitação aponta para algo novo que a criança será capaz de

fazer com autonomia. A criança imita para além do seu nível de desenvolvimento real, porém, ela não vai imitar qualquer forma de ação. Existem condições ligadas a recursos próprios e do meio social que estabelecem as possibilidades de imitação e de apropriação das funções desempenhadas nesse processo.

A situação a seguir demonstra o caráter social e cultural das funções psíquicas, inclusive ligadas à leitura (FONTANA; CRUZ, 1997, p.177): Rafael, de três anos, olhando para a tampa da lata de Nescau, onde estava escrita em relevo a palavra Nestlé, diz para o irmão de 9 anos:

- *Olha, Beto!*

E, passando o dedo sobre as letras, vai pronunciando pausadamente:

- *Neeeeessscaaanuu!*

A criança vai se apropriando das configurações formais da escrita, entendendo que não é qualquer rabisco que pode ser lido. Esse processo se dá pela observação da escrita do adulto ou de crianças alfabetizadas. A compreensão dessas características gráficas orienta as tentativas de leitura da criança, como observado no episódio.

Rafael imita o modo de ler de uma criança mais velha, provavelmente seu irmão, demonstrando um movimento de co-construção (construção partilhada) de competências. A situação aponta para a importância de espaços não-escolares de elaboração da escrita, em que a criança começa a compreender essa forma de linguagem.

### **A escrita e a linguagem: a mediação semiótica**

Vigotski aplica, à psicologia, as concepções marxistas de produção de trabalho e do uso de instrumentos, denominando seu esforço teórico como Psicologia Marxista (LEE, 1985). Percebe as relações do ser humano com o objeto e com os outros como acontecimentos indiretos. Como já citado, desenvolvimento e aprendizagem são processos mediados (caráter indireto) socialmente.

Além da mediação social, Vigotski ressalta a dimensão da produção simbólica como especificidade do ser humano. Ao fazer um paralelo com a noção de mediação instrumental (criação e uso de instrumentos que permitam a interferência sobre a natureza), o autor traz a idéia de signo<sup>2</sup>

(instrumento psicológico), em função de este também configurar uma forma de mediação.

A função do instrumento é servir como um condutor da atividade humana sobre o objeto. Para produzir, o homem cria ferramentas e age sobre o meio externo. O instrumento, portanto, é orientado para esse meio, para o objeto da atividade.

O signo é um meio de influência psicológica sobre o próprio comportamento ou o de outra pessoa. Nesse sentido, é orientado para sujeitos (para si mesmo ou para o outro), modificando operações psicológicas, e não o objeto de sua ação. Essa função estabelece o papel central do signo, que é o de possibilitar que as pessoas atribuam significação às coisas e às ações.

Conforme expõe Wertsch (1985), a natureza dos signos é social, não-orgânica nem individual. Primeiro, por serem produtos da evolução sociocultural (características do ser humano); segundo, por serem criados nas relações interindividuais e usados como meios de influência dos outros ou sobre os outros e, posteriormente, sobre si mesmo (lembrando que as funções aparecem primeiro, no nível interpessoal para, então, passarem ao nível subjetivo).

Nessa perspectiva, o ser humano é considerado um ser semiótico, o que quer dizer que ele é intérprete e produtor de signos. A capacidade de significação do ser humano o diferencia dos animais, uma vez que esta competência inclui a criação de signos, de formas artificiais (não-naturais), de sinalização e o estabelecimento de relações de alta complexidade.

Dentre as possibilidades de formas semióticas, Vigotski (1999b.p.465) atribui à palavra o estatuto de “signo universal”. A palavra, numa relação de interdependência com o pensamento, vai transformando-o à medida que o expressa. A linguagem verbal não é simples representação do pensamento, da coisa ou da sua idéia, exatamente por sua relação com a cognição e o afeto. Além de designar o objeto, a palavra é essencial para que se possa significá-la e significar o mundo através dela.

A palavra, portanto, tem relevância para a comunicação, a relação com os outros e também para a constituição do próprio pensamento (verbal). A partir desses conceitos, fica estabelecida a importância da escrita, entendida como atividade semiótica<sup>3</sup>. No processo de desenvolvimento do sistema de signos, a criança precisa perceber a

linguagem escrita como signo auxiliar, como alguma coisa que serve para recordar a idéia à qual se refere, e não como um simples objeto (LURIA, 2001).

Passa-se, então, à busca pela compreensão da trajetória histórica do desenvolvimento do sistema de signos no sentido da linguagem escrita. Esse percurso, nomeado por Vigotski de “Pré-História da Linguagem escrita”, passa pelos processos do gesto, do jogo e do desenho.

O gesto da criança é o primeiro signo visual que contém a escrita, já que os movimentos de mãos, cabeça, braços, pernas, do corpo todo, ganham sentido nas interações, estabelecem a forma da criança entender e se fazer entendida (FONTANA & CRUZ, 1997). O gesto pode ser usado para dar variadas funções aos objetos. De acordo com o gesto adquirem seus diferentes significados, especialmente no jogo.

No faz-de-conta, alguns objetos podem substituir outros, tornando-se seus signos, independente do grau de similaridade entre a coisa com a qual a criança brinca e o que ela está representando (VIGOTSKI, 1999a). Mais importante do que a semelhança, é a utilização funcional do objeto, a possibilidade de realizar o gesto representativo com a sua ajuda. Esse movimento é o que atribui ao objeto a função de signo, conferindo-lhe sentido (VYGOTSKI, 1995). Assim, “[...] no jogo simbólico<sup>4</sup>, uma coisa vale por outra: a cadeira vira leão, a folha de jornal enrolada vira a espada do menino, que vira herói...” (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 196).

Ainda considerando o jogo, há um momento em que o objeto se emancipa de sua dependência do gesto. A criança começa a lidar com a descoberta de que os objetos podem não só indicar as coisas que eles estão representando, como substituí-las. Surge aí, a noção da parte pelo todo, em que, através das regras da brincadeira, o objeto ganha história própria. Com a experiência do uso prolongado, e através da enunciação<sup>5</sup>, o significado do gesto se transfere para o objeto, que se torna independente, cumprindo função substitutiva (VIGOTSKI, 1995 e 1999a).

Além do gesto, as crianças estabelecem acordos, falam, explicam e organizam o jogo. Para Góes (2001), os enunciados expandem a plasticidade e a diversidade das composições imaginárias, permitindo que o objeto substitutivo se insira de forma bastante flexível no jogo. Assim, a palavra permite a configuração de cenas imaginárias, dispensando até mesmo o apoio no objeto.

Essas formas de representação simbólicas no gesto e no jogo são precursoras da linguagem escrita. A mediação pela palavra, inclusive no faz-de-conta, desencadeia processos de elaboração com resultados variáveis na constituição do pensamento. Da mesma forma, na leitura, há uma construção dialógica dos sentidos das palavras (NOGUEIRA, 1993).

Ainda considerando essa perspectiva (VIGOTSKI, 1995 e 1999a), o desenho é uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal. Inicialmente, os rabiscos são continuação dos gestos, a criança entende o desenho como um objeto em si mesmo, e não como signo de alguma coisa. Os rabiscos acabam por ser simples objetos que interessam à criança, como se fossem brinquedos (LURIA, 2001).

Num outro momento, os rabiscos passam a servir como signos para lembrar ou representar (a existência da coisa ou ela própria), como um meio para se atingir um fim. Como exemplo da representação, temos a situação em que a criança desenha a mãe que está sentada em sua frente, sem olhar para ela nenhuma vez, expressando o que sabe, sua memória. Da mesma forma, desenha um homem de perfil, com os dois olhos, que ela sabe que estão lá, por exemplo. Ela não se preocupa com a semelhança exata com o objeto, pretende apenas, indicá-lo.

Assim também ocorre com a escrita: numa fase inicial, os sinais escritos denotam diretamente objetos ou ações. No percurso de superação da tendência de retratar o objeto em sua totalidade e da busca da parte, em vez do todo, a criança tem que avançar para a criação de sinais escritos que representem os símbolos falados das palavras. O salto se dá pelo deslocamento do desenhar as coisas para o desenhar a fala. O ensino da linguagem escrita tem como base a preparação e a organização dessa transição (LURIA, 2001; VIGOTSKI, 1999a).

Para o autor; gesto, faz-de-conta, desenho e escrita são momentos de um processo único de desenvolvimento da linguagem escrita. No entanto, as relações entre esses eventos não são tão evidentes por causa das descontinuidades e dos saltos de uma atividade para outra. Luria (2001) indica alguns passos envolvidos nesse processo, que precisam ser entendidos como indícios da dinâmica de desenvolvimento e aprendizado da linguagem escrita, e não como etapas fixas padronizadas.

O primeiro passo envolve uma fase de escrita auxiliar da memória, mas ainda não diferenciada. A criança liga, pela primeira vez, algum signo

com o objeto lembrado, porém, de uma forma insuficientemente estável. Ela toma nota para se organizar, mas seu registro não possui conteúdo próprio, faz referência à existência de algum significado, mas não indica qual.

O segundo passo deve proporcionar a diferenciação do signo e “fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico” (p.161). A memória ganha um instrumento mais poderoso, estável e independente do número de elementos gráficos.

Finalmente, serão dados vários passos no sentido de tornar a escrita mais objetiva, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos socialmente estabelecidos, com o mesmo significado para todos.

Na transformação da escrita não diferenciada para o nível de signos com sentido, a criança pode tentar retratar o conteúdo dado através de rabiscos imitativos ou arbitrários, como também tentar retratar o conteúdo através do registro de idéias, como por exemplo, usando pictogramas. As duas formas pressupõem uma invenção, um salto qualitativo, um avanço em complexidade, da representação da existência de alguma coisa para a significação de um conteúdo particular.

A seguir, expõe-se parte de uma pesquisa realizada por Luria (2001)<sup>6</sup>. A experiência é realizada com Brina, de 5 anos de idade. São várias sessões nas quais o pesquisador dita 5 ou 6 sentenças e dá a instrução de que a criança as anote em ordem para poder relembra-las.

### Sessão III:

1. Eis um homem, e ele tem duas pernas.

**Brina:** *Então, eu traçarei duas linhas.*

2. No céu, há muitas estrelas.

**Brina:** *Então, eu traçarei muitas linhas.*

3. A garça tem uma perna.

**Brina:** *(Faz uma marca)... A garça está em uma perna. Ai está você... (pontos) A garça está em uma perna.*

4. Brina tem vinte dentes.

Brina traça várias linhas.

5. A galinha grande e quatro pintinhos.

Brina faz uma linha grande e duas pequenas; pensa um pouco e acrescenta mais duas.

Quando perguntada sobre o que estava representado em cada registro gráfico, Brina lembrou-se corretamente de todos, com exceção da sentença número 2.

Sessão IV:

1.O macaco tem um rabo comprido.

**Brina:** *O macaco (traça uma linha) tem um rabo (traça outra linha) comprido (ainda outra linha).*

2.A coluna é alta.

**Brina:** *Está bem, então, eu traçarei uma linha. A coluna quebrou.*

3.A garrafa está sobre a mesa.

**Brina:** *Agora eu posso desenhar a mesa e, em seguida, a garrafa. Mas não posso fazê-lo direito.*

4.Há duas árvores.

**Brina:** *(Traça duas linhas) Agora, eu desenharei os galhos.*

5.É frio no inverno.

**Brina:** *Está bem. No inverno (traça uma linha) é frio (traça uma linha).*

6.A menina quer comer.

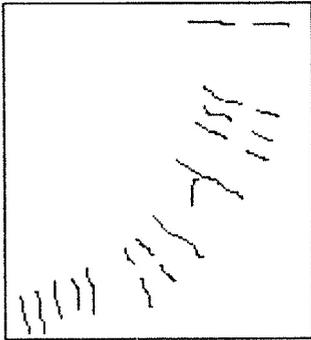
Brina traça uma linha.

Pesquisador: Por que você a desenhou assim?

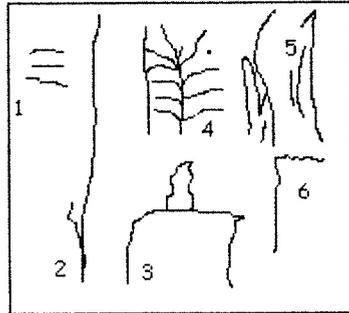
**Brina:** *Porque eu quis.*

Quando questionada, Brina se lembrou das sentenças 2, 3, 5 e 6. Referindo-se ao número 4, Brina disse: *Este é o macaco com rabo comprido.* Quando o pesquisador explicou que esta era a sentença número 1, Brina não concordou: *Não, estas duas linhas compridas são o macaco com rabo comprido. Se eu não tivesse traçado estas linhas compridas, não saberia.*

## SESSÃO III



## SESSÃO IV



Em sessões anteriores, Brina ainda fazia rabiscos que representavam uma escrita completamente indiferenciada. Porém, já na terceira sessão, há uma mudança importante em ocorrência, quando ela descobre “o uso instrumental da escrita” (p. 171) e inventa o signo. As linhas traçadas, mecanicamente, começam a ser utilizadas como instrumento da memória, o processo de recordação começa a se dar através da mediação do signo.

Ainda na quarta sessão, a diferenciação continua. A coluna é representada por uma linha comprida, enquanto as árvores e a garrafa são desenhadas diretamente. Inicialmente, Brina tenta anotar a sentença decompondo-a ritmicamente em palavras (por exemplo, nos números 1 e 5 da sessão IV: macaco-comprido-rabo e inverno-frio). Ela acaba confundindo as marcas feitas, ou seja, a técnica não é eficaz para promover a lembrança exata, mas as linhas já começam a funcionar como signo, podendo ser interpretadas e correspondidas a uma idéia.

Quando a atividade gráfica passa a refletir não só o ritmo das palavras, mas também o conteúdo, cria-se a possibilidade do signo adquirir significado. Aí está a capacidade de invenção. Brina passou, aos olhos do pesquisador, de uma escrita de brincadeira, não diferenciada, para a elaboração de seu próprio “sistema de marcas expressivas” (p.173). A brincadeira se transformou em escrita elementar e representativa.

### Para Luria,

Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica (2001,p.179).

Retoma-se, aqui, a colocação feita anteriormente, de que a escrita não se desenvolve em etapas rigorosas, simplesmente progressivas e com relações causais. Ela envolve um processo dialético da mesma forma que toda função superior, como expressa Luria.

Ainda na análise das experiências relatadas, o autor observa que, quanto às origens dos signos escritos no desenvolvimento da criança, é perceptível que “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão” (p.188). Assim, sugere que a prática da escrita está dialeticamente vinculada ao entendimento de sua utilidade e de sua forma de funcionamento, podendo até precedê-la e impulsioná-la.

### Considerações finais

Conforme o referencial teórico estudado, o trabalho do coletivo é fundamental, como mediador nos processos de aquisição da linguagem escrita e na própria constituição dos sujeitos. Nas relações estabelecidas, a escrita deve ter sentido, ser relevante e interessante. Irá, portanto, muito além do mero hábito de mãos e dedos, assumindo o papel da complexa forma de linguagem que é (VIGOTSKI, 1999a).

Tendo como matriz o conceito de desenvolvimento proximal, o professor estará atento às possibilidades do sujeito, reveladas em atividades que ele realiza com apoio em funções do outro. Assim, sua atenção estará muito mais direcionada para o futuro e suas projeções, do que para a retrospectiva do que já está consolidado.

Os gestos, os brinquedos e os desenhos devem ser valorizados por representarem possibilidades de tentativas e invenções. À medida

que há criações (mesmo através de ações imitativas), a criança passa por processos de co-construção de complexas formas culturais, apropriando-se de funções novas e é, ela mesma, transformada.

As questões aqui trabalhadas têm sua relevância prática vinculada à possibilidade de se estabelecer uma articulação entre a prática e os apontamentos teóricos. Estes servem para definir o lugar de onde se vêem os processos de desenvolvimento de leitura e escrita e também para nortear algumas estratégias de ação e reflexões sobre a ação.

Recebido em 31-10-2005 e aceito em 26-01-2006.

### Notas

\* Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora substituta do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: emiliaciato@yahoo.com.br

<sup>1</sup> A grafia do nome desse autor varia em diferentes edições e traduções. Utilizo uma só forma, mas preservos as grafias das obras nas Referências Bibliográficas.

<sup>2</sup> Na matriz teórica aqui priorizada, signo é alguma coisa que está no lugar de outra para tornar esta cognoscível. Portanto, os signos são sinais artificiais inventados pelo ser humano, que se interpõem entre ele e o outro, constituindo a interface entre o social e o individual (PINO, 2000; SMOLKA, 1993).

<sup>3</sup> A atividade semiótica se caracteriza por utilizar sistemas de signos, ou seja, instrumentos que permitem ao homem conferir ao real uma existência simbólica, tornando-o comunicável (PINO, 1995).

<sup>4</sup> Símbolo: "Aquilo que representa outra coisa, em virtude de uma correspondência analógica" (LALANDE, 1999).

<sup>5</sup> Enunciação, para Bakhtin (1997), representa um fenômeno dialógico, como confronto de vozes dialógicas de grupos sociais, num contexto histórico. Nessa concepção, enunciação é entendida como o lugar de construção de conhecimento e de produção de sentido (SMOLKA, 1993).

<sup>6</sup> Todo o texto foi traduzido do russo, portanto, perdeu um pouco em adequação. A forma de falar da criança não está muito natural. De qualquer forma, estão expostas as idéias. Peço ao leitor que imagine uma criança, na idade de 5 anos, em seu discurso.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: \_\_\_\_\_  
**Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 289-326.

BIATO, E.C.L. **Processos educativos no campo da saúde**: a atuação do profissional de odontologia junto a pacientes especiais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.

FONTANA, R.A.C.; CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997 (Série Educador em Construção).

FREITAS, A.P. **Zona de desenvolvimento proximal**: a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GÓES, M.C.R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, n.1, p. 1-5, 1993.

\_\_\_\_\_ As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p.11-28 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_ A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES** – Publicação da Faculdade de educação da UNICAMP, Campinas, n.24, p. 21-29, 2000.

\_\_\_\_\_ A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (orgs.) **Linguagem, cultura e cognição** – reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_ A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. **Apostila Programa de pós-graduação em Educação**. Faculdade de Educação da UNIMEP, Piracicaba, 2001.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAPLANE, A.L.F. Interação e silêncio em sala de aula. **Cadernos CEDES: Relações de ensino**: Análises na perspectiva histórico-cultural – Publicação

da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, n.50, p.55-69, abril de 2000.

LEE, B. Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In: WERTSCH, J. **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Ed. Cambridge, 1985.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 143-189.

NOGUEIRA, A.L.H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do pensamento**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1993, p.15-34.

PINO, A. **Semiótica e cognição na perspectiva Histórico-Cultural**. Temas em psicologia, São Paulo, n.2, p. 31-39, 1995.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade: Vigotski – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem, ano XXI, n.71, p.45-78, 2000.

SMOLKA, A.L.B. **Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos**. Temas em psicologia, Ribeirão Preto, n.1, p. 6-11, 1993.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University, 1985.

**Abstract:** The historical/cultural perspective indicates the indirect character mediated by the human processes. Therefore, in a reflection on reading and writing in the childhood period, this study is guided towards the function of the Other (social mediation) and of the sign – mainly language – (semiotic mediation) in the development and learning dynamics. Social interaction and language assume essential function in knowledge and capacities' constitution, as well as in the subject's constitution. Specially in spaces related to reading and writing, the gesture, the game and the drawing, gain a prominence function. The comprehension of how these processes happen contributes towards the orientation and reflection on written language teaching and learning practices.

**Keywords:** Written language; historical/cultural perspective; child development.