

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA SE PENSAR OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

VIGOTSKI'S CONTRIBUTIONS TO THE READING/WRITING PROCESSES FOR SCHOOL EDUCATION

Ruben de Oliveira Nascimento¹

RESUMO: Nesse artigo abordamos, resumidamente, algumas contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e de escrita no contexto escolar, com ênfase na assimilação da linguagem escrita pela criança como um momento crítico no seu desenvolvimento psicológico e cultural. Relacionando as contribuições de Vigotski com a alfabetização, vista como processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e de escrita, concluímos que a instrução da linguagem escrita deve considerar uma relação dinâmica e transformadora entre a percepção clara dos traços e formas do material escrito, o domínio da atenção cultural que o convívio com esse material pode proporcionar para o desenvolvimento da criança e o impacto psicológico do significado e da produção de sentido da palavra escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Escrita. Instrução. Leitura.

ABSTRACT: This paper briefly approaches some of Vigotski's contributions to the reading/writing processes for the school context, emphasizing the assimilation of written language by the child, as a critic moment in its psychological and cultural development. Relating Vigotski's contributions of cognition to literacy, when it is seen as a process of acquisition of the written code and skills of reading and writing, we conclude that written language instruction should consider a dynamic and transforming relation amongst a clear perception of traits and forms of written material, the field of cultural attention that living with this material can provide for the development of the child, and the psychological impact of meaning and sense making of the written word.

KEYWORDS: Literacy. Writing. Instruction. Reading.

¹ Psicólogo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU). Professor de Psicologia da Educação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (Ipufu). E-mail: rubenufu@gmail.com.

La palabra vence a la ceguera.
Vigotski, 1928.

Introdução

A escrita é um aspecto importante na educação escolar. A escola preza muito o código escrito, sua apreensão, domínio e desenvolvimento por parte da criança, mas sua realização apresenta desafios constantes que preocupam professores e pesquisadores da Educação. A discussão sobre o processo de alfabetização, considerando suas variáveis, é complexa, difícil e demanda a integração de pesquisas e estudos extensos, por vezes forjados em áreas de conhecimento distintas.

Nesse esforço contínuo de pesquisadores e professores, muitos modelos e estratégias de ensino têm sido desenvolvidas para combater seus problemas, tratar melhor seus desafios, seu processo de produção e as habilidades e competências requeridas, com base em diferentes enfoques teóricos.

Por isso, é sempre importante tecer considerações teóricas a respeito da alfabetização, visando alguma revisão conceitual no interior de seus procedimentos, com a finalidade de contribuir com os constantes estudos nessa área.

Nesse artigo, discutiremos aspectos da alfabetização, vista no sentido específico de “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita,” (SOARES, 1985, p. 20), ou ainda como “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p. 11), enfocando fatores psicológicos ligados aos processos de leitura e de escrita.

A teoria de Lev Vigotski² tem muito a oferecer nesse sentido. Suas considerações acerca da escrita e da leitura trazem relevantes contribuições não somente para a formação de professores alfabetizadores, mas também para professores de todos os níveis do ensino que se preocupam com a relação entre o desenvolvimento da escrita e a assimilação de conhecimentos. De acordo com Joly,

o conhecimento da linguagem escrita tem sua origem extra-escolar, mas a aprendizagem de sua convenção enquanto sistema notacional desenvolve-se no contexto formal do ensino. Stein, Dixon & Isaacson (1994) consideram que escrever é possivelmente o mais complexo e difícil desafio enfrentado pelo aluno em sua vida acadêmica, pois é a habilidade fundamental exigida para comunicar seu conhecimento em todas as áreas de conhecimento. (JOLY, 2004, p. 59).

Vigotski (2009, 2010) assinala que é preciso ver no processo da linguagem escrita³ um domínio da complexidade dos símbolos e dos signos que permita tanto a amplificação do pensamento e da fala em termos de significado das palavras, categorização e generalização dos objetos, quanto de desenvolvimento emocional, social e cultural do sujeito por meio do que a palavra escrita pode oferecer à consciência e à conduta da criança. No caso da leitura, é preciso identificar processos psicológicos importantes que combinem de maneira dinâmica a percepção dos símbolos e dos signos com os fatores acima citados, num texto que conversa vivamente com seu autor/leitor.

Essas questões colocam a necessidade de se ver o código escrito como uma linguagem escrita, cujo sentido tanto implica quanto amplia o mecanismo formal da escrita do código em direção a uma nova etapa no desenvolvimento psicológico e cultural da criança.

Com base nos entendimentos acima, queremos apontar que a instrução da leitura e da escrita deve combinar de maneira dialética e transformadora: a percepção clara dos traços e formas do material escrito; o domínio da atenção cultural que o convívio com esse material pode proporcionar para o desenvolvimento da criança e o impacto psicológico do significado e da produção de sentido

² No Brasil, comumente escreve-se *Vigotski* (e nós aderimos a essa forma), mas nas muitas publicações de ou sobre suas obras, a grafia do seu nome varia. Por esse motivo, nesse estudo o leitor encontrará diferentes grafias de seu nome.

³ Segundo Prestes (2010), em seus estudos Vigotski se refere à *fala* e não à *linguagem*. Entendemos que a autora traz uma discussão importante para o estudo da obra de Vigotski, comentando essa diferença. No entanto, optamos por manter no texto o termo *linguagem*, porque é o termo que aparece na maioria das fontes e citações utilizadas nesse estudo.

pela palavra escrita. Uma combinação que favoreça o surgimento da escrita como uma linguagem nova, impactante, no percurso do desenvolvimento cultural da criança.

Nosso objetivo com esse estudo é o de contribuir teoricamente com a formação de professores, especialmente no sentido de se pensar a intencionalidade do processo de instrução da leitura e da escrita como parte desse momento crítico, que é o domínio do código escrito, para o desenvolvimento cultural da criança.

A instrução na perspectiva de Vigotski

Destacaremos a importância da criança se beneficiar da instrução escolar em seu processo de desenvolvimento psicológico e cultural. A instrução é um processo importante na educação escolar, e um tema muito valorizado na teoria de Vigotski (2007, 2010). Segundo Moll (1996), para Vigotski

Os processos psicológicos superiores se desenvolvem nas crianças por meio da imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas. (MOLL, 1996, p. 3).

Moll (1996) comenta ainda que,

Vygotsky considerava a educação não apenas central para o desenvolvimento cognitivo, mas a quintessência da atividade cultural. Ou seja, considerava a capacidade para ensinar, e para se beneficiar da instrução, um atributo fundamental dos seres humanos. (MOLL, 1996, p. 3).

Segundo Netto (2002), *instrução*, apesar de ser comumente usada como sinônimo de educação, cultura ou ensino, é uma parte da educação (termo mais amplo ou abrangente), e ocorre de modo intencional, sistemático e planejado para orientar certa operação e formar habilidades, com a finalidade de relacionar o estudante a um corpo de conhecimento por meio da organização de atividades e orientação de tarefas úteis para a consolidação desse objetivo.

Ao tratar desse assunto, Vigotski (2007, 2010) chama especial atenção para a relação entre *instrução* e *desenvolvimento*, vistos como processos não coincidentes, porém interligados dinamicamente na educação escolar. Para Vigotski, a instrução deve promover desenvolvimento, uma vez que, por meio dela, mudanças significativas nas formas de pensar, comunicar, sentir e agir (com base na assimilação de novos conhecimentos) serão promovidas, causando um novo e diferente percurso de desenvolvimento psicológico e cultural na vida da criança. A formação social da personalidade da criança também se beneficia da instrução escolar.

De acordo com Prestes (2010, p.184), a palavra russa *obutcheni*, como empregada por Vigotski, se refere ao processo simultâneo de *instrução*, *estudo* ou *aprender por si mesmo*.

Segundo Prestes (2010) *obutchenie* compreende “uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas, e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido da apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (p. 188). Nesse sentido, Prestes (2010) coloca que *obutchenie* é “uma atividade que contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento” (p. 185).

Prestes (2010) mostra que, para Vigotski, em termos educacionais, *obutchenie* desperta uma série de processos internos no desenvolvimento da criança, que a incitam para a vida; e que esses resultados psicológicos estão ligados à eficácia dos processos de instrução escolar.

Nesse artigo, usaremos a palavra *instrução* como apontado por Netto (2002), e no sentido de orientação e desenvolvimento de atividades para o *domínio e uso da escrita*, formando suas habilidades, uma vez que, para Vigotski (2007), a instrução deve ocorrer de maneira que possa influenciar no desenvolvimento.

Mas Vigotski (2007) também compreende o processo de ensino como uma forma particular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança, por isso, pensaremos *instrução* também

no sentido de *obutchenie*, como empregado por Vigotski, segundo comentário de Prestes (2010) a respeito. No caso, entendendo o domínio do código escrito e a leitura como processos sistematizados de apropriação da cultura humana, do qual a criança participa ativamente, orientada por adultos ou colegas.

A importância psicológica da linguagem escrita

Segundo Vygotski (1997), a linguagem se inscreve na complexidade da vida, no curso das vivências, formando a consciência. Vygotski (1997) afirma que o homem isolado é uma abstração, pois ele se desenvolve no seio de uma comunidade, em meio à vivência social e, para tanto, precisa da linguagem como meio para lidar com a complexidade da vida. Nesse aspecto, a linguagem como comunicação social ajuda a criança no seu desenvolvimento cultural, no domínio próprio de sua conduta social via interiorização de modos e produtos culturais, e no seu desenvolvimento psicológico num dado contexto histórico-social. Para Vygotski (1997, p. 90) “el lenguaje nace de la necesidad de comunicar y de pensar; el pensamiento y la comunicación son resultantes de la adaptación a las condiciones complejas de la vida”⁴.

Essas questões também estão presentes nos processos e nas formas de assimilação e uso de signos socialmente convencionados e distribuídos, tanto nas interações humanas como por diversos meios tecnológicos ou materiais. No contexto social atual onde os simbólicos e os signos têm presença marcante tanto nas interações humanas quanto nos recursos tecnológicos desse tempo, essa premissa é importante.

Segundo Vygotski (1995a, 1995b), o desenvolvimento da linguagem oral segue as interações humanas promovidas desde o início da infância e o contexto social que cerca a criança; mas a aquisição da linguagem escrita como um momento novo nesse desenvolvimento, instalado pelo domínio, uso e entendimento do código escrito e da complexidade do signo, auxilia na formação de conceitos via processos de generalização, na elaboração de novas condutas de comunicação social, de simbolização, que impulsionam seus processos cognitivos e afetivos numa nova linha de desenvolvimento sociocultural. Nesse quadro, Vygotski reconhece na linguagem escrita dimensões racionais, afetivas e culturais importantes para o desenvolvimento integral da criança.

Mas Vygotski (1995b) expressava, em sua época, preocupações com relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, viabilizada na escola por uma instrução que priorizava os *mecanismos da escrita*, e pouco visualizava o *dinamismo racional e afetivo desses mecanismos*.

Para Vygotski (1995b), a linguagem escrita tem aspectos psicológicos importantes que devem ser mais considerados no seu processo de instrução. No caso, ela deve ser vista como “un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño”⁵ (p. 184).

Vygotski (1995b) não entende o domínio da linguagem escrita como um processo linear ou como um ato motor complexo restrito ao controle das mãos, capazes de produzir uma série de letras associadas entre si, guardadas em palavras numa pauta de caderno, bastando a si mesmas. Ao contrário, considerava que “el dominio de lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo”⁶ (p. 184).

Para Vygotski, é o domínio da complexidade dos símbolos e dos signos que interessa. Esse domínio representa uma reorganização impactante do pensamento via domínio do código escrito como uma forma nova de linguagem, de comunicação, de realização do pensamento e

⁴ “a linguagem nasce da necessidade de comunicar e de pensar; o pensamento e a comunicação são resultantes da adaptação às condições complexas da vida”. (Tradução nossa).

⁵ “um sistema de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”. (Tradução nossa).

⁶ “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”. (Tradução nossa).

de desenvolvimento cultural. Segundo Vigotski, a linguagem escrita se dá por meio de sistemas simbólicos convencionais assimilados de maneira complexa e organizados de tal modo que “se desarrollará en el niño no cómo un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo de lenguaje”⁷. (VYGOTSKI, 1995b, p. 201). Uma linguagem nova que afeta criticamente suas necessidades de comunicar, pensar e se adaptar às complexidades da vida, dando-lhe nova linha ou percurso de realização simbólica.

O próprio processo de assimilação da escrita não é simples. Segundo Vigotski (2009, 2010), a criança sente dificuldades na passagem da oralidade para a escrita. Diferentemente das reações naturais e espontâneas da criança na comunicação oral com outras pessoas, a escrita é abstrata, condicional, tem motivos diferentes daqueles comumente usados para a comunicação oral, e acontece sem a presença de um interlocutor. Vigotski (2009, p. 64) comenta que “a escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade, e ainda são pouco acessíveis para a criança”.

Essas questões nos remetem a pensar a importância do domínio e uso do código escrito entendido pela complexidade do signo, e não exclusivamente pelo aspecto técnico da escrita. Essa posição implica na necessidade de visualizar o dinamismo psicológico da assimilação da complexidade simbólica da escrita e seus desafios para o raciocínio da criança. Essas questões devem ser vistas como facetas de um mesmo rico, poderoso e dinâmico processo intelectual e afetivo de “imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas”, como aponta Moll (1996, p. 3).

Entendemos que essas proposições envolvem a qualidade do convívio da criança com o material escrito, visto em seu dinamismo racional, afetivo, de um modo que não exclui as leis próprias da escrita e suas especificidades enquanto código, mas os amplia significativamente em sua função e expressão e os posiciona de maneira ativa no percurso do desenvolvimento psicológico e cultural da criança.

Para adentrarmos nessas questões, vamos analisar o convívio com o material escrito nos planos da percepção clara do signo, do significado da palavra e da produção de sentido.

O convívio com o material escrito e seu dinamismo psicológico

Soares (2004) ressalta a importância do convívio da criança com o material escrito, que pode ser obtido dentro da própria escola, e não somente em práticas sociais, frisando que a alfabetização tem suas especificidades com relação ao domínio do sistema convencional alfabético e ortográfico, que precisa ser considerado como tal. Vigotski tem contribuições que ajudam a pensar essas questões.

Vygotski (1995b) vê a palavra escrita como um sistema novo, de meios culturais externos, que surge num determinado momento no desenvolvimento da criança, definindo novas formas específicas de comportamento.

El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea de desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo cultural de la humanidad.⁸ (VYGOTSKI, 1995b, p. 185).

Para Vygotski (1995b, 1995c), a palavra começa fazendo parte do desenvolvimento da linguagem infantil desde o início com função indicativa, e com o signo visual relacionado com uma imagem ou uma operação, transmitido pelas pessoas que cercam a criança. Somente depois a

⁷ “se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem”. (Tradução nossa).

⁸ “O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade”. (Tradução nossa).

criança tomará consciência de tais signos, descobrindo suas funções e usando-as de maneira mais autônoma e mais ligada ao domínio de sua própria conduta, e para influenciar a conduta de outras pessoas pela comunicação.

Assim, se para Vigotski (1995b, 2009, 2010) e Vygotski e Luria (2007), a linguagem escrita representa uma linha nova no percurso do desenvolvimento psicológico da criança em suas formas de comunicação e expressão social; se o domínio e uso do signo implica em tê-lo como um instrumento psicológico capaz de orientar a conduta da criança numa dada situação ou atividade simbolicamente organizada; e se mudanças importantes no desenvolvimento cultural da criança estão relacionadas com o domínio de meios externos, convencionais, produzidos pela sociedade - no caso, a escrita: o contato com o material escrito tem indispensável importância cognitiva e psicolinguística.

O convívio da criança com o material escrito implica informação visual, e esta também tem uma participação no plano geral das mudanças no desenvolvimento racional e cultural da criança, nos aspectos acima apontados. A linguagem escrita tem sua materialidade e nela uma expressividade e sensibilidade que são percebidos no ato da leitura.

Do ponto de vista psicolinguístico, Smith (2003) mostra que a informação visual tem suas particularidades físicas para o ato da leitura, pois o signo percebido como algo que está diante dos olhos pode influenciar a leitura conforme o processamento visual que se tem de seus atributos ou características gráficas. Caso a forma do signo não seja plenamente perceptível, identificada e reconhecida como tal, a interpretação e a leitura terá problemas e, por conseguinte, a aprendizagem envolvida.

Smith (2003) comenta que, em termos de leitura, o contato com a materialidade da escrita é um processo importante, na medida em que incorpora símbolos que estão diante dos olhos, mas também como algo que se processará entre os olhos e o cérebro, ou seja, que será compreendido e interpretado.

Mas Vygotski (2006) não compreende a percepção de forma taquitoscópica ou mecânica, mas como um processo dialético, tanto psíquico quanto cultural, elaborado de forma complexa dentro de um conjunto visual e contextual, no qual objetos se mostram aos sujeitos atribuídos de sentido, denominados semanticamente e definidos por um significado social.

Essas discussões nos parecem importantes não somente no campo da leitura, mas também no campo da escrita. A percepção clara dos traços e formas do material escrito é importante para a leitura, mas devem ser entendidos como dinamicamente ligados à atenção cultural que o signo pode fornecer para o desenvolvimento da criança, vendo a palavra escrita definida por significados, mas também conscientizada com sentido. Ao escrever, a criança tem diante de si a palavra como um objeto, com contornos, formas, significado e sentido. A criança pode examinar como escreveu certa palavra e comentar sobre o que escreveu. A linguagem escrita tem texto e contexto psicológico para a criança. No processo de domínio e uso da escrita, a palavra é um objeto constante diante dos olhos da criança, processada também entre seus olhos e o seu cérebro, dotada de sentido e significado, e sendo capaz de reorganizar seu pensamento. Escrever e ler, cada um a seu modo, mobiliza a percepção dos sujeitos autores e leitores.

Luria (2008, p. 37), um importante colaborador de Vigotski, explica a percepção no desenvolvimento cognitivo como “um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão”. Assim como Vigotski, Luria explica a percepção não como um processo mental passivo, mecânico, mas como um processo ativo, ligado ao desenvolvimento psicológico, que auxilia o sujeito a se orientar num mundo de aspectos que ele analisa e sintetiza, tomando assim decisões nesse mundo, que de modo nenhum é estático ou linear.

Essas discussões nos remetem à questão da percepção no convívio com o material escrito, e nos ajudam a refletir sobre a importância de se considerar a palavra como objeto, no processo de alfabetização, mas sem dicotomizar sujeito e objeto em seus processos e produtos, e sem esquecer a dimensão de sentido que a palavra provoca na consciência da criança sobre suas vivências.

Leitura e produção de sentido

O processo de escrita se promove na escola em boa parte do tempo, vertendo a linguagem oral para a forma de um signo escrito, tratando-o em um suporte ou num formato físico convencional (codificação). A leitura, por sua vez, se manifesta vertendo da escrita a linguagem oral (decodificação), conforme as atividades pedagógicas que envolvem essa manifestação. Esses procedimentos são diferentes, mas dizem muito a respeito da percepção do signo, uma vez que Vigotski (2010) não os vê somente como procedimentos, mas também como um acontecimento vivo para a criança. Então, um movimento psicológico entre leitura e signo escrito existe e precisa ser identificado.

Vygotski (1995b, p.198) comenta que “la cantidad de mecanismos implicados en la lectura depende del tipo de material”⁹. Vygotski (1995b) entende o processo de leitura como vocalização dos símbolos visuais (reações verbais aos signos escritos), possuindo um intervalo sonoro-visual que, por sua vez, tem relação com a percepção e a atenção. Junto a esses fatores, um ritmo e uma fluência viso-motora na leitura vai acontecendo.

Vygotski (1995b) mostra que, enquanto a leitura em voz alta precisa ser mais espaçada para sua melhor compreensão, levando-se em conta também o intervalo sonoro-visual e uma fluência verbal que precisa ser mais controlada, a leitura silenciosa é mais rápida, e assim vai se intensificando na criança uma percepção interna também mais rápida da linguagem escrita. Para Vigotski, a leitura é importante na medida em que, por meio dela, a criança também vai se familiarizando com o código escrito e melhorando sua percepção interna da escrita.

Normalmente, a leitura em voz alta oferece mais subsídios para a avaliação do processo de ensino em curso, ou da instrução, e permite mais interação e o compartilhamento de seus conteúdos entre os alunos; mas a leitura silenciosa também deve ser considerada pela importância psicológica que possui em termos de desdobramento do desenvolvimento da leitura em voz alta e pelo grau de intimidade psicológica que ela permite que a criança desenvolva com a escrita, em sua compreensão interna da mesma.

Para Vigotski, o homem se orienta e se desenvolve psicológica e culturalmente por entre marcas simbólicas, e não *somente nelas*, mas especialmente *por meio do que elas sugerem*. No campo da leitura, essa premissa tem seu valor. Manguel (1997) assim relata sua experiência inicial com a leitura e suas marcas:

Aos quatro anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler. Eu tinha visto uma infinidade de vezes as letras que sabia (porque tinham me dito) serem os nomes das figuras coladas sob elas. O menino desenhado em grossas linhas pretas, vestido com calção vermelho e camisa verde (o mesmo tecido vermelho e verde de todas as outras imagens do livro, cachorros, gatos, árvores, mães altas e magras), era também, de algum modo, as formas pretas e rígidas embaixo dele, como se o corpo do menino tivesse sido desmembrado em três figuras distintas: um braço e o torso, *b*; a cabeça isolada, perfeitamente redonda, *o*; e as pernas bambas e caídas, *y*. Desenhei os olhos e um sorriso no rosto redondo e preenchi o vazio do círculo do torso. Mas, havia mais: eu sabia que essas formas não apenas espelhavam o menino acima delas, mas também podiam me dizer exatamente o que o menino estava fazendo com os braços e as pernas abertas. *O menino corre*, diziam as formas. Ele não estava pulando, como eu poderia ter pensado, nem fingindo estar congelado no lugar, ou jogando um jogo cujas regras e objetivos me eram desconhecidos. *O menino corre*. (MANGUEL, 1997, p. 17-18, grifo do autor).

As marcas das palavras, suas formas e linhas no texto, definem boa parte do processo de codificação e decodificação, mas também abrem para as possibilidades do pensamento e da imaginação. Como aponta Manguel (1997), a escrita diz alguma coisa para o pensamento do leitor. Portanto, o plano material, visual, da palavra num texto, ao se encontrar com um leitor pulsa da

⁹ “a quantidade de mecanismos implicados na leitura depende do tipo de material”. (Tradução nossa).

estrutura para o significado e, ligada à vida, para a produção de sentido - que não dispensam o aspecto semântico -, e assim podem se vincular à imaginação e à criação. Esses elementos fluem por todo texto e em todo convívio da criança com o material escrito.

Manguel (1997) frisa que “em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo” (p. 19-20). Como bem ilustra esse autor: “parece que encontramos, livro após livro, os traços de nossas vidas” (MANGUEL, 1997, p. 23).

A leitura não é um ato isolado ou estanque na vida da criança. Ao verter o signo escrito para a linguagem oral, a criança dá um tratamento psicológico aos símbolos, aos significados das palavras, ao que elas remetem de produção de sentido, e então os recoloca no mundo das relações, das intenções, das condutas sociais. Portanto, a leitura remete a conteúdos que podem se relacionar com poderosos processos psíquicos internos e externos do conjunto de suas impressões, mas também em mensagens que a criança poderá reposicionar em outros momentos de comunicação, de interação social. Esses fatores conferem à linguagem escrita um caráter vivo e dinâmico que também atravessa o processo de leitura.

Por isso, é importante olhar para as palavras como provocadoras de sentido. Um texto conversa com o leitor (e ele com o texto) de muitas maneiras, porque são como pontes para vivências, para fatos psicológicos ocorridos, com repercussões intelectuais, emocionais e sociais, conforme o que a palavra escrita suscita para a consciência de cada criança.

Criticando o sistema de ensino tradicional de sua época, que dirigia dogmaticamente os textos dos alunos com temas estranhos à sua compreensão e conforme a fala literária dos adultos ou dos livros, Vigotski faz o seguinte comentário:

ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária infantil, esses pedagogos freqüentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças e, segundo Blonski, formavam nelas o jargão escolar que surgia da aplicação pura e mecânica da língua livresca dos adultos. (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Isso mostra que a relação da criança com a palavra escrita passa também pelo desejo da criança de se expressar *pela* palavra escrita o que pensa e sente do mundo que vivencia. Um mundo agora elaborado por meio de uma linguagem nova, com traços culturais e comunicacionais novos, mais condicionais e abstratos, que ela então passa a desenvolver no seio da comunidade escolar como uma linha nova de seu desenvolvimento cultural e social. Essa ação envolve a percepção da criança do uso do código escrito como expressão e comunicação de assuntos ou temas que lhes tocam como sujeitos, e que ativam nela a necessidade da escrita. A provocação de sentido que a palavra causa à consciência faz parte dessas questões.

Segundo Vigotski:

Como ha demostrado Pauhlan, el sentido de la palabra representa la suma de todos los hechos psicológicos surgidos en la conciencia a causa de la palabra. Por lo tanto, el sentido de la palabra resulta siempre una formación dinámica, fluida y compleja, que posee varias zonas de desigual estabilidad. El significado es sólo una de las zonas del sentido que adquiere la palabra en el contexto de determinado discurso y, además, la zona más estable, unificada y precisa. Como es sabido, una palabra cambia fácilmente su sentido em um contexto diferente. En cambio, el significado constituye el punto estático e invariable que permanece estable en todos los cambios del sentido de la palabra en un contexto diferente.¹⁰ (VIGOTSKI, 2007, p. 493-494).

¹⁰ “Como tem demonstrado Pauhlan, o sentido da palavra representa a soma de todos os fatos psicológicos surgidos na consciência, causado pela palavra. Portanto, o sentido da palavra resulta sempre numa formação dinâmica, fluida e complexa, que possui várias zonas de estabilidade desigual. O significado é somente uma dessas zonas do sentido que

Podemos observar que o sentido da palavra remete ao agregado de fatos psicológicos que a criança vem vivenciando em seu meio, em seu desenvolvimento, e que pode mudar em contextos diferentes. Para Vigotski (2007), o sentido é uma formação dinâmica agitada de eventos psicológicos suscitados em nossa consciência, pela palavra. Nesse caso, lembramos Gonzalez Rey (2007), quando afirma que o estudo apenas linguístico do sentido na palavra não dá conta da complexidade de seu processo, pois este é eminentemente psicológico, vivencial e, por conseguinte, subjetivo.

Mesmo sendo um assunto complexo, é preciso que o estudo da palavra e de seu lugar no processo de alfabetização penetre tanto nos aspectos vivenciais, subjetivos, causados pela palavra na consciência da criança autora/leitora, quanto no significado como uma zona estável do sentido na palavra. Uma zona estável que ajuda a dar uma forma compreensível e comunicável à formação dinâmica da provocação de sentido causado pela palavra. Como aponta Mello (2006, p. 191), “a palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza”. O texto como discurso também fala por essa via.

Uma forma de envolver a questão do sentido no processo de alfabetização é atentar para o modo como a criança percebe a importância do uso do código escrito como comunicação e expressão, e como ela lida ou trata sua própria produção escrita. Estes fatores envolvem o interesse da criança pela escrita como sua forma de comunicação, do discurso que seu texto pode conter, das questões vivenciais que a criança pode sugerir ao falar da palavra em seu sentido, etc. Estas questões devem ser vistas pedagogicamente como uma forma de manifestação da percepção da criança acerca da escrita e sua importância para seu desenvolvimento. Para tanto, a criança deve ser vista como “sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino” (MELLO, 2006, p. 184).

O plano da significação

Vygotski (1991) compreende o *significado* como a faceta interna do signo, sendo um fenômeno tanto do pensamento quanto da palavra. Para Vygotski (1995a), a palavra comporta um todo complexo formado pelo seu som, sua ligação com uma imagem determinada e seu significado.

O significado preenche a palavra de conteúdos convencionalmente transmissíveis e compreensíveis. Segundo Vygotski (2007, p. 426), “una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Por consiguiente, el significado es un atributo imprescindible y constitutivo de la propia palabra. Es la propia palabra considerada en el aspecto interno”¹¹.

A atenção da criança para o significado da palavra é auxiliada pelas interações sociais e se desenvolve dialeticamente na percepção dos objetos num dado contexto e em diferentes momentos da vida da criança, passando da palavra em sua função indicativa dos objetos para a palavra em sua função significativa independente do objeto, pelo caminho da generalização (VYGOTSKI, 1995b, 1995c, 1995d; VIGOTSKI, 2007).

Vygotski (1995b, p.190) vislumbra a extensão psicológica do significado ao apontar que “las palabras adquieren, em virtud de algún indicio figurativo, una determinada significación”¹². O indício figurativo, portanto, abarca o plano da significação da palavra.

No desenvolvimento da linguagem escrita, a criança percebe que o traço gráfico pode

adquire a palavra no contexto de determinado discurso e, além disso, a zona mais estável, unificada e precisa. Como se sabe, uma palavra muda facilmente seu sentido em um contexto diferente. Por outro lado, o significado constitui o ponto estático e invariável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em um contexto diferente” (Tradução nossa).

¹¹ “uma palavra privada de significado não é uma palavra, mas um som vazio. Portanto, o significado é um atributo imprescindível e constitutivo da própria palavra. É a própria palavra considerada em seu aspecto interno”. (Tradução nossa).

¹² “as palavras adquirem, em virtude de algum indício figurativo, uma determinada significação”. (Tradução nossa).

representar algo, de modo que a escrita vai adquirindo um desenvolvimento objetivo pela via do significado que, no campo da educação escolar, progride no que diz respeito ao fato de que a criança desenha os objetos, os nomeia, fala a respeito deles, os explica, e por fim, escreve sobre eles; e assim, em seu desenvolvimento psicológico e cultural, procura dizer dos objetos e do mundo. Essa questão toca na instrução da leitura e da escrita, no sentido que abordamos nesse trabalho.

Na assimilação da linguagem escrita com suas condições e abstrações necessárias, a criança diz dos objetos e do mundo, de uma maneira simbolicamente diferente, com o traço gráfico significado e dominado pelo código escrito e suas convenções, avançando no caminho assim aberto pela percepção e representação simbólica das coisas em direção a novos planos de desenvolvimento cultural. O signo, como código escrito, se apoia nesses processos e ajuda a criança a ligar as palavras e as coisas de uma forma psicológica e culturalmente nova, numa linguagem nova, com significados que lhe ajudarão adentrar num mundo reestruturado pela escrita e culturalmente figurado dessa maneira.

Assim, o código escrito não deixa de ser, psicologicamente, aqueles primeiros gestos da criança para o mundo, transformados em escrita: agora mais complexos, mais abstratos, mais desenvolvidos culturalmente, mais orientados pela função internalizada do signo. Com o domínio e o uso da escrita, a criança é capaz de perscrutar o mundo por meio de palavras escritas com um propósito, como formas novas de expressão, comunicação e interiorização de coisas e eventos, socialmente elaborados e compartilhados.

Vigotski (1995b) assinala que o aspecto material da escrita demanda certos mecanismos sensoriais, motores, e a observância das leis próprias da escrita que diferem da comunicação oral, espontânea. Mas esses mecanismos representam somente um nível inicial pelo qual a significação irá se desenvolver.

Segundo Vigotski (2007, 2009, 2010), pela escrita a criança adentra num mundo cultural refletido no campo da palavra, do signo, e também adentra no interior da palavra, em seu aspecto interno, pela via do significado. Por isso, a escrita é muito mais do que um hábito das mãos ou um processo mecânico de aquisição e manejo formal de signos. É um processo em que a criança pode se perceber ativa no contato e uso da palavra escrita, examinando-a também pelo seu significado, assim como seus vínculos sociais e culturais com os objetos e eventos que ela denomina.

Assim, o significado da palavra permite à criança, no domínio e no uso da escrita, estabelecer sua comunicação para o mundo social que, por sua vez, também estabelece com ela sua comunicação. Mello (2006), com base em Vigotski, comenta que a criança se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo, quando o que ela atribui à escrita coincide com sua função social.

Contudo, é necessário entender que o significado da palavra não é estático, mas modifica-se como parte inerente às mudanças no desenvolvimento cultural da criança, de suas formas sempre progressivas de pensar objetos e eventos, e de acordo com as mudanças sociais. Vigotski (2007b, p. 436) afirma que “el significado de la palabra no es constante. Cambia durante el desarrollo del niño. Cambia también con los distintos modos del funcionamiento del pensamiento. Es una formación más bien dinámica que estática”¹³.

Vigotski (2007, p. 436) mostra também que “solo es posible establecer la variabilidad de los significados cuando se ha determinado correctamente la naturaleza del propio significado”¹⁴; e esta natureza se mostra na própria generalização, pois toda palavra é generalização. A generalização ou conceituação está ligada ao desenvolvimento cultural da criança, suas interações sociais e ao processo de instrução.

Isso demanda considerar as relações entre o pensamento e a palavra - o pensamento verbal - na constituição dos significados das palavras. O significado da palavra em sua natureza interna está

¹³ “o significado da palavra não é constante. Muda durante o desenvolvimento da criança. Muda também com os distintos modos de funcionamento do pensamento. É uma formação mais dinâmica do que estática”. (Tradução nossa).

¹⁴ “somente é possível estabelecer a variabilidade dos significados quando se determinar corretamente a natureza do próprio significado”. (Tradução nossa).

ligado ao curso vivo do pensamento verbal no contexto de um determinado discurso. Esse curso vivo do pensamento está também dinamicamente ligado ao percurso do desenvolvimento cultural da criança e de suas mudanças.

A assimilação da escrita é exemplo de um momento crítico de mudança no desenvolvimento cultural da criança, que influencia o funcionamento do pensamento em direção à complexidade dos signos, e mobiliza intensamente o pensamento verbal entorno de uma nova forma de comunicação e expressão mais condicional e abstrata, na qual o significado da palavra tem uma função muito importante.

Para Vigotski (2007, p. 440), “el pensamiento no se expresa, sino que se realiza en palabra”¹⁵. Vigotski (2007b, p. 440) comenta ainda que “el pensamiento y la palabra están desde el principio mismo cortados por un patrón diferente. En cierto sentido, puede decirse que entre ellos existe más bien una contradicción que una correspondência”¹⁶. Assim sendo, produzir um texto é um processo complexo e difícil. Verter um pensamento para o mundo das palavras é um processo mais carregado de contradições do que de correspondência. A criança no processo de alfabetização vivencia essa tensão psicológica quando vai produzir um texto. Isso implica considerar a importância da noção de pensamento verbal e da análise que Vigotski faz acerca da relação entre pensamento e palavra para o ensino da escrita.

É importante considerar o pensamento verbal na produção escrita dos alunos, vendo-o como parte de um todo, de um conjunto que é o texto e seu discurso. Nesse movimento com o código escrito, o significado se instala na produção de textos como um curso do pensamento que se realiza em palavra. Nesse aspecto, o domínio e uso do código escrito é um momento especial do desenvolvimento da criança, que mobiliza aspectos visuais, sonoros (fala), semânticos e conceituais sobre os objetos e os eventos tratados, de maneira complexa. Nesse processo ocorre mais o domínio da complexidade dos símbolos do que a aprendizagem mecânica e linear da escrita.

Escrita e leitura como riquezas psicológicas e culturais

A apreensão, domínio e uso da escrita têm imenso efeito no desenvolvimento psicológico da criança, via assimilação da produção cultural humana, simbolizada por meios externos convencionais capazes de serem interiorizados e de fazerem parte do patrimônio psicológico da criança - patrimônio esse que não perde sua origem e referência social. Entendemos que essas questões envolvem uma compreensão da apreensão e uso da linguagem escrita como uma combinação dinâmica entre aspectos racionais e socioculturais.

Os benefícios psicológicos, culturais e sociais que a leitura e a escrita oferece para o desenvolvimento da criança são muitos. Segundo Vigotski:

Basta con imaginarse el inmenso viraje que se produce en todo el desarrollo cultural del niño gracias a su dominio del lenguaje escrito, gracias a la posibilidad de leer y por consiguiente, enriquecerse con todas las creaciones del genio humano en el terreno de la palabra escrita para comprender el momento decisivo que vive el niño cuando descubre la escritura¹⁷. (VYGOTSKI, 1995b, p. 198-199).

A descoberta da escrita é um momento crítico no desenvolvimento da criança. Nessa descoberta, a percepção da complexidade dos signos, do simbólico, por parte da criança, deve ser compreendida como um processo genético, dialético, em que o nível sensorial, motor, combina-se dinamicamente com o nível semântico, significativo e de produção de sentido, formando um

¹⁵ “o pensamento não se expressa, mas se realiza em palavra”. (Tradução nossa).

¹⁶ “o pensamento e a palavra estão, desde o princípio, atravessados por um padrão diferente. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe mais uma contradição do que uma correspondência”. (Tradução nossa).

¹⁷ “Basta imaginar a imensa mudança que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações da inteligência humana no campo da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita”. (Tradução nossa).

conjunto novo, uma síntese que mostra uma nova estrutura funcional entre pensamento e fala, uma nova formação psicológica na relação cultural da criança com o mundo.

Para Vygotski (1995a, 1995b, 1995c, 1995d), mudanças no desenvolvimento cultural da criança representam também mudanças nas formas de funcionamento do pensamento e de sua realização em palavras, e nas suas formas usuais de comunicação e interação social. Estes fatores estão entranhados no processo dinâmico, dialético, cheio de idas e vindas, que é o desenvolvimento cognitivo da criança; e que vai mudando em termos de generalização dos objetos, assumindo novas indicações da realidade, novas conceituações, via novas formas culturais e psicológicas de manifestação da criança no mundo. O pensamento verbal vai tendo, assim, no cenário do desenvolvimento cultural da criança, em diferentes momentos de sua vida, importante funcionalidade e um efeito psicológico que impulsiona esse desenvolvimento para novas formas de pensar e agir. A educação escolar é um espaço privilegiado para esse momento crítico, atuando diretamente nessa virada no desenvolvimento cultural que a apropriação, domínio e uso da escrita inauguram e fazem prosseguir na vida da criança.

Vygotski (2007, p. 258) coloca que “la experiencia universal ha demostrado que enseñar a escribir es una de las principales materias de la instrucción escolar al comienzo de la escuela, puesto que ocasiona el desarrollo de todas las funciones que aún no han madurado en el niño”¹⁸. Funções não maduras no sentido psíquico, e não no sentido orgânico, pois a linguagem escrita exige motivos, empenhos, raciocínios, abstrações e convenções próprias para seu domínio e uso ainda não bem amadurecidas psicologicamente na criança que começa sua imersão na linguagem escrita. A escrita é uma forma nova de linguagem, diferente em suas leis e especificidades, da comunicação oral, espontânea, que a criança vinha exercitando em sua vida. Mas, segundo Vygotski (2007), essas funções ainda não amadurecidas psicologicamente representam justamente o melhor caminho para a instrução influenciar seu desenvolvimento e formar um conhecimento novo representado pela escrita, e as habilidades que ela requer.

Nesse caso, Vygotski (2007) afirma que a instrução deve promover o desenvolvimento, orientando-se exatamente para aquelas funções que ainda não estão devidamente amadurecidas, ou seja, a instrução deve influenciar o desenvolvimento, e não o contrário. Vygotski (2007, p. 362) afirma que “la instrucción sería absolutamente innecesaria si solo pudiera utilizar aquello que ya há madurado en el desarrollo, si no fuera ella misma la fuente de este, la fuente de surgimiento de lo nuevo”¹⁹.

Para Vygotski (2007, p. 242), “la instrucción solo es buena cuando va delante del desarrollo”²⁰, provocando uma série de mudanças em funções psíquicas ainda por amadurecer, causando influências essenciais no desenvolvimento. A linguagem escrita é o conhecimento novo que amadurecerá funções psíquicas conforme suas particularidades de abstração e convenção. Esse desenvolvimento será promovido por uma instrução que causará influências essenciais em seu curso, orientando atividades para o domínio e uso da escrita, incentivando também a participação ativa da criança nesse processo.

Ao relacionar dessa forma duas variáveis que para ele não coincidem - instrução e desenvolvimento -, Vygotski contrariou a lógica organicista de sua época que previa a prontidão biológica do desenvolvimento antes que se planejasse qualquer instrução. Com isso, Vygotski colocou a necessidade de se pensar o impacto da linguagem escrita no percurso do desenvolvimento psicológico humano, como marcando um conflito entre formas antigas e novas de comunicação e expressão da criança, formando-se uma síntese nova na superação desse conflito. Um marco novo em seu desenvolvimento cultural.

¹⁸ “a experiência universal tem demonstrado que ensinar a escrever é uma das questões principais da instrução escolar no começo da escola, visto que ela é causadora do desenvolvimento de todas as funções que ainda não estão amadurecidas na criança”. (Tradução nossa).

¹⁹ “a instrução seria totalmente desnecessária se pudesse utilizar somente o que já está amadurecido no desenvolvimento; se não fosse ela mesma a fonte deste, a fonte de surgimento do novo” (Tradução nossa).

²⁰ “a instrução só é boa quando vai na frente do desenvolvimento”. (Tradução nossa).

Conclusão

Para Vigotski (1995b), a escrita deve se constituir numa forma especial de conduta ou comportamento da criança frente ao mundo culturalmente materializado no código escrito, que pela educação escolar é convertido para a linguagem escrita da criança.

Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo que estamos tratando de explicar en sus líneas más generales²¹. (VYGOTSKI, 1995b, p. 185).

Vygotski (1995b, p. 203) imaginava que sua proposta para o ensino da linguagem escrita teria chance somente no futuro: “pero este método de enseñanza de la escritura pertenece al futuro”²².

Hoje o processo de alfabetização vem se desenvolvendo entorno de contribuições da psicologia cognitiva, da filosofia da linguagem, da sociolinguística e das neurociências. No entanto, Prestes (2010) coloca que os questionamentos e discussões que Vigotski elaborou no início do século XX ainda ecoam nos dias de hoje como sendo atuais. Assim sendo, o estudo das contribuições de Vigotski para a aquisição da linguagem escrita e sua função no desenvolvimento da criança deve ser cuidadosamente realizado e incentivado, como uma contribuição pertinente e instigante para o contexto da alfabetização atual.

Por outro lado, o professor também é um leitor e escritor. Ele também tem seu percurso na linguagem escrita e na leitura. Nesse sentido, entendemos que a maneira como o professor se constitui leitor e escritor influencia boa parte da constituição de seus alunos como leitores e escritores. Por isso, é importante que o professor constantemente teorize suas estratégias e métodos de ensino, em direção a modos renovados de entendimento do aluno leitor e escritor que ajuda a formar, incluindo-se como sujeito leitor e escritor presente nesse processo de formação.

É necessário também não conferir à palavra um *status* isolado do todo, do conjunto do texto. Nossa intenção com esse artigo não foi mostrar a palavra como entidade isolada na linguagem, como unidade autônoma e independente, mas como um signo vivo e pulsante, ligado ao modo de se perceber e de falar sobre os objetos e o mundo. A palavra escrita tem relação com o todo do texto e seu discurso.

Dada a amplitude dos temas tratados e o espaço desse artigo, procuramos destacar algumas contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e de escrita na educação escolar. Os destaques que fizemos não esgotam o assunto como analisado por Vigotski, mas os vemos como muito importantes para uma discussão ou reflexão sobre os temas colocados, especialmente no sentido de alfabetização que apontamos.

Nossa expectativa com esse artigo é que o pensamento de Vigotski aqui mostrado e comentado gere mais interesse pelo estudo aprofundado de sua obra; e que continue produzindo e provocando outras perguntas e novas inquietações profissionais acerca do ensino e da instrução da leitura e da escrita como um acontecimento vivo, ligado ao desenvolvimento integral da criança.

REFERENCIAS

GONZÁLEZ REY, F. *As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. Psicología da Educação*, São Paulo, n. 24, 2007, p. 155-179.

²¹ “Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, é necessário complexos processos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em suas linhas mais gerais.” (Tradução nossa).

²² “mas, esse método de ensino da escrita pertence ao futuro”. (Tradução nossa).

JOLY, M. C. R. A. Escrita criativa: avaliando estratégias e procedimentos educacionais eficazes para o ensino fundamental. In: WITTER, G. P. (Org.). *Psicologia e Educação: professor, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Alínea, 2004, p. 59-76.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 5 ed. São Paulo: Ícone, 2008.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 193-202.

MOLL, L. C. Introdução. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 3-30.

NETTO, S. P. *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo: EPU/Editora da USP, 2002.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*, 2010, 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

SMITH, F. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. B. As Muitas Facetas da Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, 1985, p. 19-24. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=640&tp_caderno=0>.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, jan/fev/mar/abr, 2004, p. 5-17. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

STEIN, M. D; ISAACSON, S. *Effective writing instruction for diverse learners*. *School Psychology Review*, n. 23, v. 3, 1994, p. 392-405.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. In: PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010, p. 263-283.

_____. El problema de la conciencia. In: VYGOTSKI, Lev S. *Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1991, v. 1, p. 119-132.

_____. Desarrollo del lenguaje oral. In: VYGOTSKI, L. S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995a, v. 3, p. 169-182.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995b, v. 3, p. 183-206.

_____. Dominio de la atención. In: VYGOTSKI, Lev S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995c, v. 3, p. 213-245.

_____. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. In: VYGOTSKI, Lev S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995d, v. 3, p. 265-283.

_____. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectología. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1997, v. 5, p. 73-95.

_____. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. Problemas de la Psicología Infantil. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 2006, v. 4, p. 377-386.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

Recebido em janeiro de 2011.

Aprovado em maio de 2012.

