

DISCUTINDO APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA À LUZ DO REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL

DISCUSSING LEARNING AND CHILDREN DEVELOPMENT UNDER THE LIGHT OF HISTORICAL-CULTURAL REFERENCES

Víviam Carvalho de Araújo*

Rita de Cássia B. F. Araújo**

Ana Maria Moraes Scheffer***

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender o papel da escola e dos professores frente ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pertencentes aos anos iniciais da educação básica. Para tanto, tomamos como referência teórica a abordagem histórico-cultural que tem como um dos seus principais representantes Lev Semenovich Vigotski, autor russo que inovou com suas proposições teóricas a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da aprendizagem no desenvolvimento. Primeiro, apresentaremos o processo de desenvolvimento e aprendizagem e o papel do professor e da escola, tendo como base a abordagem histórico-cultural, visto ser essa a perspectiva teórica subjacente à proposta deste estudo. Em seguida, discutiremos o papel da brincadeira, que, de acordo com a proposição de Vigotski, é um fator importante para o desenvolvimento da criança. Finalizando, desenvolveremos uma reflexão acerca da gênese da aprendizagem da escrita à luz das pesquisas desenvolvidas por Vigotski e Luria.

Palavras-chave: *Aprendizagem, Desenvolvimento, Brincadeira, Escrita.*

Abstract

The aim of this article is to understand the role of the school and of teachers in the development and learning of children in the first years of basic education. In order to do so, we took as theoretical reference the historical-cultural approach which has as its main exponent Lev Semenovich Vygotsky, a Russian author who innovated the relation between

thought and language, the nature of the process of the development of children and the role of learning in this development, with his theoretical propositions. First, we present the process of development and learning and the role of the teacher and of the school based in the historical-cultural approach, as this is the theoretical perspective underlying this study. Next, we discuss the role of play, which according to the proposition of Vygotsky, is an important factor in the development of children. Finally, we make a reflection about the genesis of learning writing in the light of the research made by Vygotsky and Luria.

Key words: *Learning, Development, Play, Writing.*

I Introdução

A construção deste artigo foi inspirada em nossas pesquisas de mestrado que tiveram como foco investigativo questões concernentes às concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante a realização de nossas investigações, percebemos que questões, como o lugar da brincadeira, as concepções de infância, alfabetização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, foram recorrentes, aparecendo, na maioria das vezes, como temas ainda pouco aprofundados entre os educadores.

Compreendendo a relevância da discussão em torno dessas questões e a relação intrínseca entre teoria e prática, julgamos pertinente a elaboração deste artigo, que tem por objetivo fomentar o aprofundamento desse debate.

2 Vigotski e o Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem: refletindo sobre o papel da escola e do professor

Os estudos de Vigotski¹ (1991) enfatizam a natureza social do desenvolvimento psicológico, assumindo que o sujeito se constitui nas relações sociais. Dessa forma, esse autor supera a dicotomia entre o social e o individual, ideia presente nos pensamentos filosóficos e psicológicos de sua época. Para Vigotski, o psicológico deve ser entendido nas suas funções sociais e individuais e a construção do conhecimento deve ser determinada pelas interações mediadas socialmente.

Pino (2000) apontou que as contribuições de Vigotski para a psicologia se devem à compreensão de que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico e que o psiquismo é de natureza cultural.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, então, necessariamente o processo de aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, assumindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano. Logo, nessa perspectiva, o sujeito é visto como concreto, situado, datado e privilegia-se o papel da mediação, da linguagem, do contexto, das relações sociais e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Branco e Smolka, 2004).

Ao abordar a questão da ZDP, Vigotski (1991) amplia e dá grande importância ao papel do ensino no processo de desenvolvimento dos sujeitos. A ZDP é reconhecida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança é capaz de realizar a partir da colaboração de companheiros mais experientes.

Segundo Pino (2005), para Vigotski, a originalidade do desenvolvimento da criança reside no fato de que as funções naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as funções culturais, regidas por leis históricas, fundem-se entre si, constituindo um sistema mais complexo. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das funções culturais e, de outro lado, as funções de natureza culturais têm nas funções biológicas o suporte de que precisam para constituir-se. Em condições normais de desenvolvimento biológico, as funções culturais vão se constituindo seguindo um ritmo até mesmo previsível.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, em dois planos diferentes, embora intrinsecamente relacionados. Suas etapas passam a ser compreendidas levando em conta os aspectos histórico-sociais e o lugar singular onde as pessoas se encontram. Perceber o desenvolvimento dessa forma nos permite refletir sobre as diferenças referentes ao ritmo do desenvolvimento e da aprendizagem perante a diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos. O desenvolvimento orgânico é regido por forças naturais e o desenvolvimento cultural, que define a especificidade humana, emerge da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural com auxílio da mediação do outro (Pino, 2005).

Considera-se, nessa perspectiva, que o sujeito, ao nascer, ainda não está “pronto” e que o mesmo será aquilo em que se transformará a partir de suas interações sociais nos mais diversos contextos. Assim, é possível compreender que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Nesse aspecto, pontuamos o papel primordial do educador como mediador, uma vez que, ao interagir com o educando, o auxilia a internalizar, paulatinamente, o que vai sendo construído nessa relação.

Essa perspectiva confere, portanto, grande importância ao papel da escola e da mediação do professor possibilitada pela linguagem. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo por meio da aprendizagem a um desenvolvimento real. Com base em Vigotski, ressaltamos que só a boa aprendizagem promove o desenvolvimento e que o bom ensino é aquele que apresenta uma orientação prospectiva, ou seja, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas já é capaz de fazer com auxílio de um outro mais experiente. O bom ensino é o que relaciona os conceitos científicos (conceitos construídos em situação formal de aprendizagem) aos conceitos espontâneos (conceitos construídos em situações cotidianas, não-sistematizadas) e auxilia o educando a internalizar os conceitos científicos em um movimento espiralado, no qual vai aprendendo novos conceitos e, por conseguinte, se desenvolvendo.

Diante do exposto, compreendemos que, para que ocorra a assimilação dos conceitos científicos, é necessário que haja um tecido conceitual já amplamente elaborado e

desenvolvido pela atividade espontânea do pensamento. A assimilação dos conceitos científicos se dá por meio dos conceitos espontâneos anteriormente elaborados por atos de pensamentos diversos.

Vigotski (1991) apresenta o fato de que as crianças iniciam seu aprendizado antes mesmo de entrarem para a escola, justamente o aprendizado dos conceitos espontâneos. Sendo assim, qualquer situação de aprendizado apresenta uma história prévia e, conseqüentemente, as crianças já possuem suas primeiras hipóteses sobre os conteúdos a serem trabalhados, as quais só não podem ser percebidas pelos “psicólogos e professores míopes”. Dessa forma, para Vigotski, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida dos sujeitos.

Vigotski anunciou em “Educational Psychology” que “o pré-requisito fundamental da pedagogia exige, inevitavelmente, um elemento de individualização, isto é, uma determinação consciente e rigorosa das metas individualizadas da educação para cada aluno” (Vygotsky, 1997b *apud* Daniels, 2003, p. 113), ponto que sugere a importância de uma atitude de responsividade frente à diversidade permeando as práticas pedagógicas, em vez da imposição da mesmice na aprendizagem e no desenvolvimento.

A organização curricular e os critérios de avaliação na escola, assim como os processos ensino/aprendizagem têm sido muito discutidos entre os professores, principalmente os das séries iniciais da educação básica, mediante a ampliação do ensino fundamental², que passou a atender às crianças de seis anos. Esses pontos, segundo Daniels (2003), estão sujeitos a influências e a muitas pressões que podem prestar-se a propósitos políticos imediatos e/ou reiterar tradições históricas, sendo importante analisar a que ponto esses artefatos culturais, como o currículo, estão estruturados com princípios de aprendizagem e desenvolvimento que temos em mente, ou até que ponto não estariam abertos às especulações.

Tendo como base as questões referentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as questões sobre o papel da escola e do professor, serão abordados a seguir os aspectos a respeito do papel da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento e o processo de evolução da escrita na criança.

3 Brincadeira e Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-cultural

Como já abordado, Vigotski (1991) entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural. Ao abordar a questão do desenvolvimento, o autor considera que a criança desenvolve-se essencialmente por meio da atividade do brinquedo³. Transformações internas no desenvolvimento da criança, como o simbolismo e a capacidade de representar e de abstrair, surgem a partir das situações de brincadeiras.

Para compreendermos a singularidade da brincadeira como uma forma de atividade da criança, Vigotski (1991) pontua que é preciso entender o caráter essencial dessa atividade. As crianças bem pequenas⁴ tendem a querer satisfazer seus desejos imediatamente, enquanto crianças na idade pré-escolar apresentam desejos que não são possíveis de serem realizados imediatamente. Para resolver essa tensão entre querer realizar os desejos imediatamente e não poder fazê-lo, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário: a brincadeira.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação (Vigotski, 1991, p. 106).

De acordo com Vigotski (1991), nem todos os desejos não satisfeitos dão origem às brincadeiras. Crianças pequenas podem fazer coincidir a situação de brinquedo e a realidade. “O que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (p. 108). Na situação imaginária, as crianças se comportam pelas regras que têm sua origem na própria brincadeira.

Ao discutir sobre a ação e o significado da brincadeira, Vigotski (1991) ressalta que, para as crianças bem pequenas, é impossível envolver-se em uma situação imaginária, já que ela se encontra ainda muito restrita ao ambiente imediato. Seu comportamento é determinado pelas condições em que a atividade ocorre, sendo que, nesse caso, os

objetos se apresentam como uma força motivadora inerente. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (p. 109-110).

Segundo Vigotski (1991), na idade pré-escolar ocorre uma divergência entre os campos do significado e da visão:

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias, e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (p. 111).

Desse modo, na brincadeira altera-se a relação da criança com a realidade porque muda a estrutura da sua percepção e a criança passa a significar um determinado objeto. “No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada” (Vigotski, 1991, p. 112). Para Vigotski, a natureza da brincadeira consiste na transição entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo. Por meio do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vigotski, 1991, p. 114).

Vigotski (1991) não concorda que a criança aja de forma puramente simbólica no brinquedo e nem que essa atividade seja o outro mundo da criança. Ao brincar, a

criança opera no campo do significado, porém sua ação ocorre como na realidade. Logo, essa contradição se apresenta como um aspecto importante para o desenvolvimento da criança. As situações de brincadeira propiciam uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, sendo uma atividade condutora no desenvolvimento da mesma. Para o autor, seria incorreto considerar a brincadeira como uma atividade sem propósito e puramente imaginária, pois o “brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova” (p. 117).

A partir das discussões de Vigotski envolvendo a Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor aborda que:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vigotski, 1991, p. 117).

A brincadeira contribui para o desenvolvimento na medida em que é capaz de impulsionar a criança a realizar coisas que ainda não é capaz de fazer, envolvendo-se em graus maiores de consciência das regras de conduta, antecipando e elaborando situações que ainda não está preparada para realizar na vida real.

Baquero (1998) contribui para a discussão da Zona de Desenvolvimento Proximal relacionando ao brincar, destacando que, em Vigotski, o brincar é uma das maneiras de a criança participar na cultura, sendo sua atividade cultural típica, assim como para o adulto é o trabalho. Nessa perspectiva, o brincar é uma atividade cultural. Tanto situações de brincadeiras como as de aprendizagem escolar operam como geradoras de Zona de Desenvolvimento Proximal.

De acordo com Kozulin (2002), Vigotski considerou o simbolismo e a convencionalidade dos signos – instrumentos psicológicos – como importantes características da atividade humana que são impostas ao comportamento do indivíduo,

moldando-o e reconstruindo-o segundo as linhas da matriz sociocultural. Kozulin (2002) considera que “o jogo infantil é uma fonte poderosa de controle do simbolismo e do caráter convencional da relação entre significante e significado, que é uma das bases cognitivas da escrita” (p. 12). A chave para a função simbólica da brincadeira infantil é a possibilidade de representar.

Dada a importância da atividade de brincadeira para o desenvolvimento global dos processos psíquicos da criança, entendemos que ela deve fazer parte das práticas pedagógicas com crianças nos anos iniciais da educação básica. O papel desempenhado pelo adulto na mediação⁵ dessa atividade social da criança é imprescindível. Não há como negar o potencial formativo da brincadeira de faz-de-conta. Portanto, cabe aos educadores compreenderem o significado que essa atividade tem para o desenvolvimento da criança, superando o entendimento naturalizante que, muitas vezes, subsidia a ação de brincar nos contextos escolares, entendendo, inclusive, que a brincadeira é parte constituinte do processo de construção da escrita da criança, tema que será abordado na seção seguinte.

4 O Desenvolvimento da Escrita na Criança

Para compreendermos a história do desenvolvimento da escrita na criança, abordaremos um estudo de Vigotski (1991) que ele denominou de “a pré-história da linguagem escrita”, a fim de mostrar o que leva as crianças a escreverem, quais os aspectos importantes desse desenvolvimento anterior à entrada da criança na escola e qual a sua relação com o aprendizado escolar.

Para tanto, o autor delineia um percurso do simbolismo que se inicia com o gesto, depois passa pela brincadeira, pelo desenho, até chegar ao ponto em que a criança consegue perceber que poderá representar a sua fala por meio do desenho, apreendendo a escrita com função interacional e pessoal.

Segundo Vigotski, o gesto é o signo visual inicial no qual está contida a futura escrita. É como se os gestos fossem a escrita no ar e os signos fossem os gestos que foram fixados. Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos por meio de outros dois

domínios. O primeiro refere-se aos rabiscos das crianças, em que, em geral, desenhos e rabiscos são vistos mais como gestos do que como desenho propriamente dito. Isso ocorre porque a criança, ao ser solicitada a fazer um desenho, primeiramente, demonstra por meio de gestos aquilo que deveria ser representado no desenho. O outro domínio refere-se aos jogos das crianças em que alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos, já que não importa a similaridade do objeto com que se brinca com o objeto denotado. O mais importante é utilizar um objeto como brinquedo e a possibilidade que o mesmo oferece de executar com ele um gesto representativo, revelando, assim, a função simbólica do brinquedo. Os objetos que não apresentam essa possibilidade são, de imediato, rejeitados pelas crianças.

O autor exemplifica esse gesto representativo por meio de objetos como uma trouxa de roupa ou um pedaço de madeira que poderão tornar-se, num jogo, um bebê, pois o gesto de segurar um bebê ou dar-lhe de mamar pode ser aplicado a esses objetos. O gesto é, na realidade, a primeira representação do significado.

Quanto ao desenho, o teórico russo constatou que ele é uma linguagem gráfica que surge, tendo por base a linguagem verbal. Num estágio inicial, a criança, apesar de perceber a similaridade do desenho com um objeto, ainda não o percebe como representação do objeto ou símbolo. As crianças acabam, nesse momento, se relacionando com os desenhos como se estes fossem objetos.

Num experimento realizado por Vigotski com crianças em idade escolar, foi proposta uma atividade em que deveriam representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. A partir desse experimento, ficou constatado que há uma tendência de a criança mudar de uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, na qual as relações e os significados são representados por meio de sinais simbólicos abstratos. O autor destaca a observação feita a uma criança que escreveu cada palavra da frase “Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali” por meio de desenhos individuais. Constatou-se que o desenho acompanhou fielmente a frase e que a linguagem falada estava presente no desenho da criança. A criança teve que fazer descobertas originais para representar, apropriadamente, por meio de desenhos a frase, o que revelou o

quanto esse processo é decisivo no desenvolvimento do desenho e da escrita na criança.

Dentre as pesquisas realizadas pelo grupo de Vigotski, Luria, como um dos integrantes, foi quem desenvolveu um estudo mais aprofundado sobre o processo de simbolização na escrita. Na realização desse estudo, Luria (1988) solicitava às crianças que não sabiam ainda escrever que memorizassem certo número de sentenças ditas por ele, que, certamente, eram além da capacidade das crianças de recordá-las. Como as crianças logo demonstravam a sua incapacidade de memorizá-las, era entregue a elas um papel para que anotassem as palavras que estavam sendo apresentadas. As crianças, mais uma vez, revelaram-se incapazes de realizar tal atividade. Assim, o pesquisador lhes sugeriu que inventassem alguma coisa para escrever aquilo que seria dito.

Por meio desse experimento, constatou-se que as crianças pequenas, de um modo geral, não viam a escrita como um instrumento ou meio. Nesse momento, as crianças imitavam apenas o formato da escrita dos adultos ao produzirem rabiscos, sem relação com o que estava sendo apresentado, mas como se fosse um brinquedo. A escrita não funcionava como um instrumento para recordar e representar algum significado. Essa fase foi denominada pelo autor como a “fase da pré-escrita” ou “fase pré-instrumental”, fase em que não existia na escrita da criança uma função mnemônica.

Numa outra fase, algumas crianças, de forma surpreendente, reproduziram as frases ditadas, utilizando alguns rabiscos, e mostravam a que sentença cada rabisco representava. Apesar de continuarem a fazer rabiscos sem sentido, os sinais topográficos, como foi denominado por Luria, apresentavam pistas, ainda que rudimentares, que valiam como instrumentos de auxílio à memória. As crianças distribuíam sinais específicos em lugares distintos da folha, que lhes possibilitavam lembrar-se das sentenças ou palavras ditadas por sua localização. Segundo Luria, essa é uma das primeiras formas de escrita.

Para a criança passar de um estágio de escrita não-diferenciada, conforme foi descrito até aqui, para um nível de signos com sentido e que expressam um conteúdo, Luria apresentou dois caminhos pelos quais pode ocorrer essa transição. Primeiro, a criança

retrata o conteúdo dado por meio de rabiscos imitativos para depois passar a apresentar uma escrita que revela um conteúdo que registra uma idéia por meio de pictogramas (desenhos).

Primeiramente, essa diferenciação foi observada quando a criança começou a refletir o ritmo da frase ou palavra que era ditada: palavras simples eram escritas com simples linhas, sentenças longas eram escritas com rabiscos longos. No passo seguinte, a escrita da criança passa a refletir não somente o ritmo da sentença, mas também o seu conteúdo, ou seja, o recurso gráfico utilizado pela criança para representar o que lhe foi solicitado a escrever adquire um significado, torna-se um signo.

De acordo com Luria (1988), há fatores que contribuem para que a criança altere a sua atividade gráfica, permitindo-lhe descobrir os princípios da escrita, quais sejam: número, forma e cor. Nessa fase, ao ser solicitada a escrever algumas sentenças, a criança escreve umas com rabiscos não-diferenciados e outras como: “Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé” e “Carvão muito preto” são registradas com linhas pretas de modo destacado. Ao ler as sentenças, a criança se recorda logo de ambas, pois estão diferentes das demais em função da forma que fora utilizada na escrita que serviu como recurso mnemônico. Na sentença “O homem tem duas pernas”, a criança desenhou duas linhas; depois, a sentença “A garça com uma perna” foi retratada com uma linha. Nessa etapa, a criança leu aquilo que estava escrito, não agindo apenas por meio da memória.

A partir desse ponto, a criança descobre a natureza instrumental da escrita, saindo do estágio da brincadeira para a escrita pictográfica, ou seja, os desenhos. No entanto, o desenho não é utilizado como desenho em si mesmo, mas como um instrumento que representa determinado conteúdo.

No caminho que vai da escrita pictográfica em direção à escrita simbólica, ou seja, à escrita propriamente dita, a criança cria formas de representar alguma coisa difícil de ser expressa por meio de desenhos. A criança, nessa fase, precisa criar sinais escritos que representem os símbolos falados. É nesse sentido que Vigotski afirma que a criança precisa descobrir que, além de desenhar coisas, ela pode desenhar a sua fala. É

nesse deslocamento que ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. A escola e o ensino proporcionarão oportunidades para que a criança chegue à escrita simbólica, o que revela que o domínio da escrita demanda aprendizagem e mediação.

Se essa pesquisa fosse realizada nos dias atuais, certamente, apresentaria resultados diferentes, uma vez que as crianças de hoje são diferentes das crianças dos anos em que esse estudo foi realizado. As crianças do século XXI vivem imersas numa sociedade letrada, em que a presença da escrita é extremamente marcante. De um modo geral, desde cedo, passam por experiências diversas com a linguagem escrita: vivem com adultos que utilizam a escrita com diferentes funções, frequentam a escola desde muito pequenas, são alfabetizadas mais cedo, enfim, o contato com a escrita se dá desde que nascem.

Apesar disso, podemos afirmar que, ainda hoje, muitas escolas vêm incorrendo em muitos equívocos no processo inicial de ensino-aprendizagem da escrita. A esse respeito, Vigotski (1991) faz uma crítica às formas de intervenção no processo de alfabetização escolar, afirmando que:

... até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (p. 119).

Concordamos com essa afirmativa, pois reconhecemos que, em muitas escolas, a função atribuída à escrita não é a mesma atribuída pela sociedade, pelas pessoas na sua vida cotidiana, por desconsiderar-se o conhecimento que a criança já possui acerca da escrita antes de iniciar o seu processo de alfabetização escolar. Ao contrário, a escola toma a escrita como se esta fosse um bem particular e, por sua vez, independente da vida e da prática social das crianças. Na realidade, a escola faz com que o aluno incorpore em seus escritos o discurso próprio da instituição escolar, destituindo dessa escrita a marca da sua personalidade. Vigotski salienta ainda que a escrita acaba sendo imposta de fora, vinda das mãos dos professores, em vez de estar fundamentada nas necessidades desenvolvidas pelas crianças e na sua própria atividade.

Em oposição à artificialidade presente na prática de ensino da escrita na escola, o que de fato determinará as relações dos indivíduos com esse objeto do conhecimento serão as necessidades de interação surgidas no seu cotidiano. Portanto, se procurarmos entender como vem ocorrendo o desenvolvimento da escrita ao longo da história da humanidade, constataremos que o seu surgimento decorre das necessidades da vida. Como destaca Luria (1988), talvez seja possível que a origem da escrita seja encontrada na necessidade do homem de registrar quantidades.

Desde cedo, as crianças já têm oportunidade de observar e participar de atos de leitura e escrita que são praticados à sua volta, em situações cotidianas de interação social, embora com intensidades e valores diferenciados. É comum que crianças bem pequenas vivenciem, por exemplo, a escrita de bilhetes, listas, *e-mails*, leitura de jornais, folhetos de propaganda e letreiros, entre outros. Assim, por meio do compartilhamento de instâncias de uso da escrita, a criança vai construindo o significado para a sua aprendizagem, percebendo quando precisamos escrever, seja para nos comunicarmos à distância, nos informarmos, nos orientarmos ou, seja, apenas, como auxílio à memória. Dessa forma, a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real dessa língua, e não por meio do ensino da escrita apenas como habilidade motora. Conforme explica Vigotski, o ensino da escrita e da leitura deve ser organizado de forma que tais práticas se tornem necessárias às crianças, ou ainda, a escrita deve ser relevante à vida.

Sendo assim, aprender a escrever implica não apenas aprender a associação entre letras e sons, mas também a capacidade de usar a escrita nas diferentes práticas sociais que irão requerer o seu uso. No entanto, a escrita veiculada em sala de aula, dentro dos princípios de uma abordagem tradicional de ensino da língua escrita, é vista, geralmente, como um código de transcrição que converte unidades sonoras em unidades gráficas. Nesse sentido, podemos dizer que são oferecidos poucos recursos para os alunos se aventurarem no mundo da escrita, pois o seu ensino está reduzido a atividades estereotipadas: cópia, ditados e exercícios gramaticais, entre outros, o que a destitui de significados, dissociando a prática social da escrita da prática de escrita escolar. Como ressalta Vigotski (1991), o exercício da escrita é puramente mecânico e

logo entedia as crianças, pois “suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão” (p. 133).

Em face do exposto, torna-se necessário pensar a escola “como um tempo dado ao aluno para ele escrever mesmo, para ele começar a se formar na cidadania como autor daquilo que diz, e pensarmos na sala de aula como uma oficina de produção, de dizer coisas” (Geraldi, 1984, p. 19). É preciso rever as condições de produção da escrita na escola, essa escrita sem vida, que permite à criança escrever apenas o que o seu conhecimento ortográfico possibilita. Precisamos propor aos nossos alunos uma escrita significativa. “As crianças são desde muito cedo leitoras e produtoras de texto! Este é o ponto de partida”, como nos adverte Goulart (2005). Só resta à escola aprender essa lição.

5 Considerações Finais

É interessante retomarmos, aqui, as idéias de Vigotski apresentadas neste artigo, por terem particular relevância para a educação. Primeiramente, em sua postulação é destacado que o desenvolvimento do indivíduo deve ser visto de modo prospectivo, isto é, para além do momento atual, voltado para o que está por acontecer. Associado a essa ideia está o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual marca os processos que estão presentes no indivíduo, mas ainda precisam ser consolidados. Vale destacar, portanto, que Vigotski, em sua abordagem teórica, postula que o indivíduo é ativo em seu processo de desenvolvimento, ou seja, não está apenas sujeito ao que é próprio do biológico e nem está submetido passivamente às imposições colocadas nos diferentes ambientes e interações que estabelece em sua vida.

Nesse sentido, é fundamental a ideia de que os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento. A escola, como agência socialmente encarregada de promover o aprendizado das crianças, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento serão ainda mais aperfeiçoados por meio da atividade da brincadeira, que, se bem estruturada no contexto escolar, exercerá uma significativa influência no desenvolvimento da criança.

No conjunto das colocações de Vigotski sobre desenvolvimento e aprendizagem, compreende-se que não só a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança, como também para a evolução do processo de escrita dela.

A questão que se coloca a partir deste trabalho é a importância da compreensão aprofundada dos temas abordados, para que haja um entrelaçamento e um aprimoramento das reflexões sobre como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento, como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, principalmente, sobre o papel da escola, do professor e da brincadeira para que ocorra o que Vigotski denominou como bom ensino, o ensino prospectivo. Sendo assim, tais reflexões tendem a contribuir para um ensino que de fato seja prazeroso, ativo e prospectivo.

Compreendemos que, nas questões relativas à aprendizagem e desenvolvimento da criança, a brincadeira e os processos de aquisição da leitura e escrita são temas que merecem um aprofundamento, em que novas questões e reflexões sempre são trazidas à tona. Portanto, ao terminar este artigo, não temos a pretensão de encerrar a discussão, mas ser o disparador de novas reflexões e buscas investigativas. Sendo assim, concordamos com Clarice Lispector quando ela nos diz que: “Tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas”.

Notas

¹ Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, parte ocidental da ex-União Soviética, e morreu em 11 de junho de 1934, aos 38 anos. O nome Vigotski aparece grafado de diversas formas. Optamos por utilizar neste texto a grafia “Vigotski”, porém outras grafias podem aparecer de acordo com as referências utilizadas nas citações.

² Conforme a Lei Federal nº 11.114/2005, é obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental.

³ O termo brinquedo ou brincadeira, utilizado por Vigotski, refere-se à atividade denominada de faz-de-conta ou jogo protagonizado de papéis sociais que, segundo os autores da vertente histórico-cultural, é a principal atividade da criança na idade pré-escolar.

⁴ Não há uma definição clara quando Vigotski refere-se a crianças bem pequenas e crianças na idade pré-escolar. Consideraremos crianças bem pequenas aquelas cuja idade varia entre 0 a 3 anos, e as crianças na idade pré-escolar aquelas de idade entre 4 e 6 anos. É importante pontuar também que, para os autores da teoria histórico-cultural, os estágios do desenvolvimento possuem uma sequência no tempo, porém, os limites de idade de cada estágio constituem-se a partir das condições concretas de desenvolvimento de cada criança.

⁵ Para Vigotski, a nossa relação com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada.

Referências

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRANCO, Angela Maria Uchôa de Abreu; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Coord.). *Desenvolvimento e educação na perspectiva sociocultural*. ANPEPP, X Simpósio de pesquisa e intercâmbio Científico, 2004. Disponível em: <<http://www.anpepp.org.br/XSimposio/Desenvolvimentoeeducacaonaperspectivasociocultural.doc>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

DANIELS, Harry. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. In: _____. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 111-137.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOULART, Cecília. Educação infantil: “nós já somos leitores e produtores de textos”. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, n. 63, p. 16-21, maio/jun. 2005.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-138.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovitch et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1988. p. 143-189.

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

_____. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

Dados das autoras:

Víviam Carvalho de Araújo

*Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora – e professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Endereço para contato:

Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Escola Municipal Bonfim

Rua Américo Lobo, nº 1621 – Bairro

36.050-000 Juiz de Fora/MG – Brasil

Endereço eletrônico:

viviamc@powermail.com.br

Rita de Cássia B. F. Araújo

**Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora – e professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Endereço para contato:

Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Escola Municipal Pedro Nagib Nasser

Rua João Gualberto, nº 90 – Bairro Industrial

36.081-350 Juiz de Fora/MG – Brasil

Endereço eletrônico: appjf@superig.com.br

Ana Maria Moraes Scheffer

*** Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora – e professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Endereço para contato:

Escola Municipal João Guimarães Rosa

Av. Manoel Vaz de Magalhães, nº 405 – Cruzeiro de Santo Antônio

36.037-630 Juiz de Fora/MG – Brasil

Endereço eletrônico:

anamscheffer@oi.com.br

Data de recebimento: 5 dez. 2007

Data de aprovação: 8 dez. 2008