

O CONCEITO DE ESCRITA SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE CONCEPT OF WRITING ACCORDING TO THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY AND LITERACY FOR CHILDREN IN THE FIRST YEAR OF PRIMARY SCHOOL

*Tamara Cardoso André¹
Leilah Santiago Bufrem²*

Resumo

Este artigo estuda o conceito de escrita que pode ser inferido das teorias de Vygotsky³ e Leontyev. Os autores não elaboraram um conceito acabado de escrita. No entanto, os experimentos realizados por Vygotsky para o estudo do desenvolvimento da escrita, suas concepções acerca das funções psicológicas superiores e dos sistemas de signos e instrumentos, bem como a teoria da atividade de Leontyev, contribuem para a formulação de uma concepção de escrita e alfabetização. O texto apresenta as observações etnográficas em uma classe de alfabetização, com o objetivo de investigar sobre as relações entre a criança de 5 anos e a escrita. O problema da pesquisa é o significado da alfabetização desde a terna infância, defendido por Vygotsky, e o modo como isso vem ocorrendo, no caso específico de uma sala de aula.

Palavras-chave: Educação infantil. Cultura escolar. Desenvolvimento da escrita.

Abstract

Study the concept of writing which can be inferred by Vygotsky's and Leontyev's theories. The authors did not elaborate a finished concept of writing. However, Vygotsky's experiments for the study of writing development, his conceptions about the higher psychological functions and signs systems and tools, as well as Leontyev's Activity Theory, contribute to formulate a writing and literacy conception. Introduce the ethnographic observations in a literacy class, in order to investigate the relationship between the five-year-old child and the writing. The research problem is the meaning of literacy from the earliest childhood, supported by Vygotsky (2000), and how it is working in a classroom.

Keywords: Child education. School culture. Writing Development.

¹ Professora efetiva Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: tcardosoandre@yahoo.com.br – Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

² Professora titular do curso de Gestão da Informação e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: leilah@ufpr.br – Curitiba, Paraná, Brasil.

³ Na tradução do alfabeto cirílico para o alfabeto latino, não há uma padronização quando ao emprego do 'i' ou do 'y' para grafar o nome de Vigotski. Nas traduções e interpretações da obra do autor para a língua inglesa, encontramos "Vygotsky"; na língua portuguesa, encontramos "Vigotski"; e, na língua espanhola, "Vygotski" (tradução do russo para o espanhol dos cinco volumes das *Obras Escogidas*) ou "Vygotsky". Aqui se optou por usar a forma da língua espanhola e inglesa, mas respeitando, nas citações diretas, a grafia utilizada na fonte pesquisada.

O artigo apresenta uma etnografia educacional que teve o objetivo geral de investigar o modo como a alfabetização, a partir dos 5 anos de idade, vem ocorrendo, no caso específico de uma sala de aula. O referencial teórico adotado é a teoria de Vigotski e Leontiev acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da escrita.

As observações etnográficas foram realizadas nos meses compreendidos entre abril e dezembro de 2010, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Foz do Iguaçu. Os alunos da turma situavam-se na faixa entre 5 e 8 anos de idade. O contexto das observações foi marcado pela Lei 11.274, de 06/02/2006, que, no Brasil, ampliou em um ano a escolarização obrigatória, passando a criança a ingressar mais cedo no ensino fundamental. A partir desta lei, o processo de alfabetização foi antecipado dos 7 para os 5 ou 6 anos de idade.

Vygotsky (2000) defende que a criança pode ser alfabetizada desde a mais tenra infância. O problema que aqui colocamos abrange o significado da alfabetização desde a tenra infância segundo a psicologia histórico-cultural e a investigação de como isso se dá no contexto da sala de aula. Para isso, foi realizado um acompanhamento atento das construções teóricas que envolvem o conceito de escrita, segundo Vygotsky e Leontyev. Com o olhar para a dinâmica interior dessa fundamentação, procuramos relacioná-la às observações etnográficas efetivadas para a realização da pesquisa.

O CONCEITO DE ESCRITA SEGUNDO VYGOTSKY E LEONTYEV

Cabe ressaltar que os autores não elaboraram um conceito acabado de escrita. No entanto, a leitura atenta de algumas categorias da teoria histórico-cultural, como as funções psicológicas superiores, a atividade e as funções culturais complexas, ajuda a inferir importantes contribuições para a compreensão do ensino e da aprendizagem da escrita e da leitura.

Dentre os autores que escreveram sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para a alfabetização, podemos citar Smolka e Mello. Smolka (2003), a partir da teoria de Vygotsky, investigou as relações entre fala, pensamento e escrita. Mello (2005) buscou as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação infantil, enfatizando a importância do lúdico e das múltiplas linguagens na aprendizagem da escrita.

Primeiramente, é preciso ressaltar que o conceito de escrita de Vygotsky e Leontyev está ligado com outros conceitos centrais da teoria histórico-cultural, sendo um deles o

próprio método materialista histórico-dialético na psicologia de Vygotsky, que o utilizou para estudar as funções psicológicas superiores. Entre essas funções, destaca-se a escrita, assim como a percepção, a memória lógica e a atenção seletiva.

AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vygotsky procurou mais precisamente compor um método para o estudo das funções psíquicas superiores, do que sistematizar um conceito. Em Vygotsky, as funções psíquicas superiores são indissociáveis do “cultural” e do “social”, embora tenham uma raiz biológica. Cultura é, para Vygotsky, a própria história, abrangendo toda a forma de atividade e produção humana. De acordo com Pino (2000, p. 48), “história” é compreendida por Vygotsky no sentido de Marx e Engels e caracterizada de duas formas: como “abordagem dialética geral das coisas” e como “história humana”. As funções psíquicas superiores se constituem na interação do homem com o meio, nas formas sociais de organização da produção e no acesso aos bens produzidos. Por esse motivo, Vygotsky investiga as funções superiores não a partir da aparência, mas do desenvolvimento e da história, como processos vivos.

O estudo histórico das funções psíquicas superiores requer uma metodologia que as faça voltar às suas origens, permitindo conhecer sua gênese. Significa que, ao pesquisar dada função psíquica superior, é preciso buscar seu parente genético, ou seja, sua pré-história, tanto no desenvolvimento da criança, quanto da humanidade.

Outra premissa do método de Vygotsky (2000) é a investigação a partir de uma unidade que seja representativa do todo. Ou seja, para compreender as funções psicológicas superiores, Vygotsky investigou a percepção, a memória, a imaginação criativa, a escrita e outras funções que encerram todas as características das funções psicológicas superiores e que, por isso, são delas representativas.

Para estudar funções como a escrita, Vygotsky e seus colaboradores procederam a investigações experimentais, nas quais os sujeitos eram colocados diante de certos problemas a serem resolvidos. Como esses experimentos tinham o objetivo de estabelecer a gênese de dada função psíquica superior, foram chamados de genético-experimentais (VIGOTSKY, 1996). Por exemplo, Luria (2003), um dos colaboradores de Vygotsky nessa investigação, investigou como crianças que ainda não passaram pelo processo de escolarização conseguiam utilizar o desenho para representar ideias, a modo de uma pictografia.

Segundo Beatón (2005), as formas de conduta criadas pela cultura produzem e são produtos das funções superiores. A partir das interações sociais, ocorre uma mediação processual mútua entre funções superiores especiais e culturais. Por exemplo, percepção, capacidade de raciocínio e memorização mediada permitem a aprendizagem da escrita. A aquisição da escrita gera um avanço da capacidade de memorização mediada, raciocínio e percepção, possibilitando a criação de novos instrumentos culturais. Essa mediação mútua ocorre na interação social. Por esse motivo, as possibilidades oferecidas pelo meio histórico-cultural em que a criança está inserida podem impulsionar ou dificultar o desenvolvimento da escrita e de outras funções superiores.

A ESCRITA COMO LINGUAGEM, COMO FUNÇÃO CULTURAL COMPLEXA E ATIVIDADE

Em vários momentos Vygotsky (2000) se refere à escrita como uma função psicológica superior, mas também como uma linguagem e uma função cultural complexa.

Encontramos, na obra de Vygotsky (1993), a concepção de que a linguagem humana é caracterizada pelo significado. Segundo o autor, do ponto de vista psicológico, significado é sinônimo de “generalização”, faculdade que a palavra tem de abarcar grupos, conceitos e categorias, e não objetos isolados. Por exemplo, a palavra “roupa” é uma generalização na qual estão contidos todos os tipos de peças que servem para vestir. Conceitos e categorias científicas são generalizações mais complexas, que podem englobar fenômenos, relações dinâmico-causais, conjunto de hipóteses ou premissas teóricas. A generalização é um dos aspectos que confere à palavra seu caráter polissêmico.

Segundo Wertsch (1988), as teses de Vygotsky sobre o significado da palavra ajudam menos a analisar o desenvolvimento da consciência humana do que a teoria da atividade, mais de acordo com a proposta metodológica da psicologia histórico-cultural, que é estudar o movimento das funções psicológicas superiores. Wertsch aponta que em Vygotsky a teoria da “atividade” já se encontrava em germe, mas foi Leontyev quem desenvolveu melhor a tese da atividade como unidade da consciência humana, ao invés da linguagem.

A concepção de linguagem é, segundo Leontyev (1977), um dos fatores que diferenciam a psicologia histórico-cultural, com base na teoria de Marx, da psicologia

idealista. Enquanto, para a psicologia idealista, a linguagem e a cognição são o demiurgo⁴ da consciência, na perspectiva materialista histórico-dialética, o demiurgo da consciência é o trabalho, a atividade humana prática. A consciência é um produto social porque aparece primeiro na organização do trabalho e nas relações sociais e, só depois, é apropriada pelos indivíduos.

Leontyev (1977) define trabalho como processo de ação humana sobre a natureza. O homem modifica o meio e a si mesmo no processo de trabalho, através do uso de instrumentos. A criação de instrumentos permitiu que o homem distinguisse objeto e motivo durante o processo de trabalho, o qual tem sempre duas fases: planejamento e execução. Atividade é o nome dado por Leontyev a esse processo.

O que caracteriza a atividade é o fato de ela ter um sentido, um significado para quem a executa, e uma coincidência entre objetivos e resultados. Os resultados devem sempre corresponder às necessidades e aos desejos do indivíduo, sejam eles materiais ou de realização pessoal. A atividade envolve uma cadeia de metas sem relação direta com as necessidades. Por exemplo, um professor trabalha para garantir seu sustento e para ensinar seus alunos, estes são seus objetivos. Mas, para isso, precisa preparar suas aulas todos os dias e avaliar os trabalhos dos alunos – estas são suas metas. O trabalho continua sendo movido pelas necessidades do sujeito, mas passa a ser empenhado mediante uma cadeia de ações movidas por metas. Assim como o conceito de motivo é correlato ao conceito de atividade, o conceito de meta é correlato ao conceito de ação. Toda a atividade envolve, portanto, uma cadeia de metas, nem sempre relacionadas diretamente com as necessidades de quem as cumpre. No entanto, com o advento do capitalismo, ocorreu uma discrepância, uma oposição, entre significados pessoais e significados objetivos na consciência individual, o que caracteriza uma alienação, pois as metas passam a se sobrepor aos objetivos.

Toda atividade humana é externa, enquanto age sobre o mundo; e interna, ao decorrer do pensamento. Segundo Leontyev (1977), a partir da produção material e do desenvolvimento da comunicação, a consciência é gradativamente libertada da conexão direta com o mundo externo e com a atividade sensorial e prática, passando a surgir a atividade interna, intelectual. Mas os significados da atividade não são dados pela linguagem, e, sim,

⁴ Demiurgo é um termo usado por Leontyev no texto *Activity and Consciousness*. Originalmente, “demiurgo” é uma expressão proposta pelo filósofo Platão, que significa o princípio produtor da realidade. No texto de Leontyev, o termo significa que a consciência humana não foi produzida pela linguagem, e, sim, pelo trabalho.

pela atividade. A linguagem é o veículo do significado, mas não seu demiurgo. O demiurgo do significado é a realidade externa. Na constituições dos significados pessoais o sujeito refrata os objetos a partir das próprias necessidades, vivências e relações pessoais. Ou seja, o sujeito transforma o objeto no ato de perceber. Leontyev cita o seguinte exemplo: quando um homem se agarra a um galho para não se afogar, o galho assume, momentaneamente, o significado de resgate.

O desenvolvimento da linguagem pela criança também ocorre a partir da atividade. Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é, para a criança, um meio de comandar sua ação em direção aos objetos com os quais ela tem certo contato sensorial. A palavra permite que a criança apanhe, sinta e distinga os objetos. Nos estágios ulteriores do desenvolvimento da palavra, quando a criança utiliza e compreende a linguagem, os processos de aprendizagem evoluem e se complexificam. Dessa forma, a aprendizagem de conhecimentos provoca na criança as ações interiores, ou seja, as operações intelectuais, sendo estas o ponto de partida para a formação de conceitos.

O processo de formação das ações intelectuais, como, por exemplo, a escrita e a matemática, é complexo. Ele se dá por um procedimento de apropriação que, segundo Leontyev (1978), é o ato de fazer de um conceito alheio um conceito próprio. As ações interiores, contrariamente às ações exteriores, não podem ser criadas diretamente do exterior. Sua apropriação exige que o sujeito passe, de ações realizadas no exterior, para as ações situadas no plano verbal e, depois, para uma interiorização progressiva das ações exteriores e verbais, resultando, enfim, em atos intelectuais. O psiquismo humano é produto da transmissão e da apropriação, pelos indivíduos, do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência de gerações anteriores. Todo pensamento e capacidade criadora só são possíveis com base na apropriação dessa experiência.

Entretanto, o processo de apropriação é mediado pela atividade da consciência, não como simples reflexo ao estímulo ambiental, mas como modo de transformação do meio. O conceito de mediação passa a ser a categoria central na teoria da atividade. Segundo Leontyev (1978), o desenvolvimento do homem é o processo de apropriação das formas sociais de atividades historicamente constituídas. No entanto, o homem sempre participa do processo de mediação, não sendo receptáculo passivo dos processos externos. Em todo processo de apropriação correm interações entre externo e interno. Mesmo quando o homem realiza uma

atividade solitária, suas relações com o mundo são sempre mediatizadas pelas relações com outros homens e com a sociedade.

Por considerar que, na mediação, os processos intelectuais interiores provêm, inicialmente, de atividades exteriores, Vygotsky (2000) reconhece o importante papel da linguagem no processo de mediação. A linguagem participa da passagem das relações com o outro (interpsicológicas) para a palavra própria (intrapsicológicas).

Podemos considerar a escrita uma atividade mediadora porque modifica as relações do homem consigo e com o meio. Duas categorias de Vygotsky, que já contêm em germe a noção de atividade, remetem-nos à escrita como atividade mediadora: os signos e os instrumentos.

Os instrumentos foram produzidos pelo homem para modificar o meio. Por sua vez, os signos foram produzidos para modificar a conduta própria, sendo instrumentos psicológicos.

De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo. Dos momentos, por lo tanto, son esenciales para el concepto de signo: su origen y función. [...]. (VYGOTSKI, 2000, p. 83).

Os instrumentos estão dirigidos para fora, porque, por meio deles, o homem influi sobre o objeto, modifica a natureza. O signo, pelo contrário, é o meio através do qual o homem influi psicologicamente, ou seja, é um meio para a atividade interior, dirigido para domínio próprio. As relações psicológicas reais entre signos e instrumentos realizam-se como processos em que os domínios da natureza e da própria conduta apresentam relações recíprocas. Quando o homem transforma a natureza, transforma também a si próprio.

A partir da teoria histórico-cultural podemos entender que a escrita é um sistema de instrumentos, porque se manifesta externamente através das suas funções sociais, por exemplo, noticiar, entreter, divulgar, comunicar. Também é um sistema de signos, porque modifica a relação do homem consigo próprio, quando este utiliza a escrita para organizar e sistematizar ideias, para obter conhecimento e prazer ou como recurso à memória.

Segundo Pino (2005), o acesso ao universo das significações humanas é o nascimento cultural de cada indivíduo humano. Para que o nascimento do ser cultural ocorra, é necessária a apropriação dos meios de acesso aos sistemas semióticos criados pelo homem ao longo da sua história, principalmente as várias linguagens.

A partir das teses de Vigotski, podemos inferir que é através das atividades envolvendo leitura e escrita que a criança vai se apropriar da escrita como função cultural complexa. Vygotsky (2000) diz que, para se alfabetizar, a criança precisa sentir necessidade de ler e escrever. Disso se conclui a importância de que a escola remonte os usos culturais da leitura e da escrita. Escrever uma carta, ler um anúncio, executar uma receita culinária, criar um mural de notícias, são exemplos de atividades que envolvem a escrita como função cultural e que levam a criança a entender que escrita não é decodificação, mas sim necessidade e interação humana. A escrita medeia a relação com a cultura pelo significado que adquire. Da mesma forma, a apropriação da escrita pela criança requer mediações de qualidade, que remetam o aluno às práticas sociais da leitura e da escrita.

O CONCEITO DE ESCRITA SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A partir daqui, podemos concluir o conceito de escrita segundo a psicologia histórico-cultural. A escrita é um sistema simbólico de signos e instrumentos, uma função cultural complexa e uma função psíquica superior. Quando a escrita media a relação do homem consigo, desenvolvendo nele as funções superiores de abstração, memorização mediada e raciocínio lógico, é um sistema de signos. Quando a escrita medeia a relação do homem com o meio, servindo para comunicar e expressar, é um sistema de instrumentos. A escrita é uma construção histórica. Ao longo da história social, a escrita assumiu funções diversas, tornando-se uma função cultural complexa e uma linguagem diferente, embora inter-relacionada com a fala.

De acordo com Vygotsky (2000), o parente genético da escrita na história social da humanidade são todos os meios que o homem primitivo desenvolveu para gravar informações. No desenvolvimento da criança, os parentes genéticos da escrita são o gesto, o desenho e o jogo. Na história do indivíduo, a escrita começa a se desenvolver antes da aprendizagem escolar ou formal, quando a criança desenha para representar objetos, participa de jogos simbólicos ou utiliza linguagens diversas, como movimentos, desenhos e sons.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ALFABETIZAÇÃO

Quanto à alfabetização, Vygotsky (2000) considera que é preciso levar em conta a história da passagem da escrita como representação dos sons da fala para linguagem, mas não só. A alfabetização não pode se reduzir a um treino motor nem à soletração, pois é uma função cultural complexa.

No início da alfabetização formal, quando a criança inicia a aprendizagem das relações entre letras e sons, a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa sons que representam a linguagem. A escrita fonética, a que usamos, é formada por um sistema de signos que, convencionalmente, representam os sons das palavras orais. Quando a criança está no processo inicial de alfabetização formal, é comum ter de prestar mais atenção às relações entre as letras e os sons, realizando uma decodificação na leitura. Mas, com a prática, passa a ler e escrever sem ter de pensar muito nas relações entre as letras e os sons, operando diretamente com a escrita como uma linguagem.

O nexos intermediário entre a escrita e o que ela representa são as relações grafemas-fonemas. Este nexos precisa desaparecer para que a escrita se torne um simbolismo de primeira ordem, ou seja, representação direta da realidade. Mas é aconselhável que, antes de iniciar a aprendizagem dessas relações entre letras e sons, a criança já reconheça as funções culturais da escrita em nossa sociedade. Ou seja, que já saiba que lemos e escrevemos para informar, comunicar e obter conhecimento e prazer, dentre outras finalidades.

Também é importante que a criança já realize representações simbólicas. Por esse motivo, todos os parentes genéticos da escrita, a bem dizer, o gesto, o desenho e o jogo, são atividades importantes para o processo de aquisição da escrita. Somente quando a criança aprende que pode usar coisas para representar outras coisas (por exemplo: um aceno para dizer *tchau*, um desenho para representar uma ideia, uma caixa de fósforos para representar um carro), pode compreender que as letras representam os sons da fala.

Assim, a escrita se desenvolve da representação simbólica para o simbolismo de segunda ordem e deste para o uso da escrita como linguagem. No entanto, quando a criança codifica e decodifica, precisa já entender que a escrita é uma linguagem, e não uma relação mecânica entre letras e sons. O elo intermediário entre a escrita e a representação é sempre a oralidade. O desenho e o jogo só são parentes genéticos da escrita quando representam algo,

ou seja, quando se constituem como formas de comunicar, como formas de linguagem. Do mesmo modo, é pela oralidade que se estabelecem as relações entre letras e sons.

Teniendo en cuenta el estado actual de los conocimientos psicológicos, a muchos les parecerá muy exagerada la opinión de que todas las etapas examinadas por nosotros – juego, dibujo, escritura – pueden ser presentadas como diferentes momentos de desarrollo del lenguaje escrito único por su esencia. Son muy grandes las rupturas y los saltos que se producen cuando se pasa de un mecanismo a otro para que la conexión de los diversos momentos se manifieste con suficiente evidencia y claridad. Son los experimentos y el análisis psicológico los que propician precisamente semejante conclusión y demuestran que por muy complejo que nos parezca el propio proceso de desarrollo del lenguaje escrito, por muy embrollado, fragmentado e irregular que parezca, visto superficialmente, se trata, de hecho, de una línea única en la historia de la escritura que lleva a las formas superiores del lenguaje escrito. La forma superior a la que nos referimos de pasada, consiste en que el lenguaje escrito – de ser simbólico en segundo orden se convierte de nuevo en simbólico de primer orden – Los símbolos primarios de escritura se utilizan ya para designar los verbales. El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral. (VYGOTSKI, 2000, p. 197-198).

Essa concepção da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento da escrita implica que, antes da aprendizagem formal da escrita, a criança precisa brincar, jogar e desenhar. Ao afirmar que a escrita é, para a criança, um simbolismo de segunda ordem, Vygotsky mostra que reconhece a importância do ensino das relações grafo-fônicas. No entanto, o autor discorda que esse ensino sistemático da escrita deva estar sobreposto ou preceder ao ensino da escrita como linguagem, como função cultural complexa, forma de expressão e sistema vivo de comunicação. Para a concepção histórico-cultural, o objetivo maior da escolarização não deve ser o ensino das letras, mas, sim, o ensino da escrita como linguagem.

Quatro teses de Vygotsky (2000) sintetizam as contribuições da teoria histórico-cultural para a alfabetização. A primeira tese é que a escrita pode ser ensinada para crianças de tenra idade. Esta conclusão advém do fato de que, se a criança pré-escolar entende a função simbólica, já tem condições de ler e escrever. Quando desenha para representar ideias, a criança já pode entender o uso da escrita para representar a fala.

A segunda tese é de que a escrita deve ser ensinada como uma linguagem, como uma atividade cultural complexa e uma necessidade. A criança precisa sentir necessidade de ler e escrever, o que ocorre quando é encorajada a utilizar a escrita como instrumento cultural, que serve para comunicar, interagir, lembrar, conhecer etc. Para isso, torna-se importante que a escrita seja utilizada na escola do mesmo modo como é utilizada na sociedade.

A terceira tese é que a aprendizagem da escrita pode ocorrer de modo natural. A escrita e a leitura podem fazer parte dos jogos infantis, concretizando-se aos poucos como linguagem, nas interações entre alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A leitura fônica e mecânica, destituída de sentido, e o treino mecânico das letras acabam por frear a aprendizagem da leitura e da escrita e o próprio desenvolvimento cultural da criança.

Por fim, a quarta tese de Vygotsky é de que o gesto, o desenho e o jogo são atividades importantes para o desenvolvimento da escrita. O desenho impulsiona o desenvolvimento da escrita porque é uma atividade importante para aprender a operar com signos e suas inter-relações. No entanto, o desenho como forma de representação não é qualquer desenho, não pode ser cópia ou atividade decorativa, mas aquele que a criança utiliza para expressar alguma ideia.

Essas quatro teses fundamentam as análises que tomam a língua escrita como elemento cultural e associado à escola. Nesta perspectiva, a cultura da escola é concebida como o diálogo ocorrido no contexto cotidiano, espaço de construção de significados e de expressão de ideias.

OBSERVAÇÕES EM UMA SALA DE AULA

De abril a dezembro de 2010 foram realizadas observações sistemáticas das aulas de uma turma de alfabetização em uma escola pública brasileira situada em Foz do Iguaçu, em dois dias por semana. As observações foram registradas *in loco* e também logo após o término da aula. O caderno de campo entremeia algumas transcrições de diálogos, feitas no instante da observação, com análises e descrição mais detalhada, digitalizadas logo após o trabalho de campo. A perspectiva empregada foi a pesquisa etnográfica.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), a etnografia é uma perspectiva que imbrica método e teoria. A observação do cotidiano da escola, na pesquisa etnográfica, é realizada à luz de uma perspectiva teórica que ajude a interpretar a realidade.

Segundo Rockwell (1997), a etnografia pode ajudar nas análises que tomam a língua escrita como elemento cultural e associado à escola. Para isso se torna importante que a cultura não seja vista como algo internalizado pela criança, mas, sim, como um diálogo, que ocorre em contextos cotidianos diversos e constitui espaço de construção de novos significados e práticas. Nestas perspectivas de cultura, a noção de linguagem muda, de uma

visão homogênea, para uma concepção de significados gerados em múltiplos contextos de uso. A autora considera que a releitura de clássicos, como Vygotsky e Bakhtin, pode orientar discussões no campo histórico e sociocultural.

No ano de 2010, a escola local de observação oferecia apenas os anos iniciais do ensino fundamental, atendendo às crianças do primeiro ao quarto ano. A professora da sala de aula observada, então com 55 anos, cursou magistério e graduação em Pedagogia. A turma tinha 24 alunos, com idades que variavam entre 5 e 8 anos.

Na secretaria da escola havia um cartaz onde se lia que seriam matriculadas no primeiro ano as crianças que completariam seis anos até o dia 31 de dezembro do ano letivo corrente, permitindo, com isso, a matrícula de crianças de 5 anos no primeiro ano.

Pela legislação brasileira anterior a 2006, as crianças eram matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos 7 anos de idade. A partir de 2006, quando a Lei 11.274, de 06/02/2006, ampliou em um ano a escolarização obrigatória, a criança passou a ingressar mais cedo no ensino fundamental, antecipando a alfabetização para os 6 anos de idade. No município onde se realizou a pesquisa, a alfabetização foi antecipada para os 5 anos de idade.

Flach (2009) explica que a matrícula de crianças de 5 anos no ensino fundamental teria ocorrido devido a uma interpretação relativa à obrigatoriedade escolar. A Emenda Constitucional n°. 53, de 20 de dezembro de 2006, modificou o inciso IV do art. 208 da Constituição Federal, estabelecendo que a educação infantil deve atender crianças até 5 anos de idade. Essa modificação acarretou a interpretação de que o ensino fundamental deve ser oferecido a partir dos 5 anos de idade. Provavelmente foi essa interpretação que gerou, no município, a matrícula no ensino fundamental de crianças que só completariam 6 anos ao final do ano letivo. Outro motivo de as escolas aceitarem crianças de 5 anos de idade pode ser a necessidade de atender a um contingente de crianças até então sem escola. Por não ser obrigatória, a educação infantil pública e gratuita não atendia em 2010 a todo o contingente das crianças, em vários municípios do País.

O ano de 2010 foi caracterizado pelo debate envolvendo a identidade das turmas de primeiro ano e a idade correta para o início do processo de alfabetização. Os debates em torno desta questão passaram a ser marcados por posicionamentos que variam entre defesa do primeiro ano como classe de alfabetização (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007) e defesa do primeiro ano como etapa da educação infantil (MELLO, 2005); ou, ainda, perspectivas que conjugam ambas as posições.

Nesse debate, Kramer (2006) defende que toda criança precisa aprender, mas também necessita de cuidado, acolhimento e brincadeira. Por esse motivo, são relevantes os questionamentos acerca de dever ou não alfabetizar as crianças de 6 anos de idade. Kramer considera importante que crianças sejam entendidas como crianças, e não apenas como alunos, pois têm necessidade de brincar, aprender, vivenciar experiências culturais e interagir com as diferenças.

Stemmer (2010) defende que o estudo aprofundado do que dizem Vygotsky e Luria sobre a pré-história do desenvolvimento da escrita pode ajudar a entender e respeitar as peculiaridades da aprendizagem da criança. Segundo a autora, não se deve exigir da criança aquilo que ela ainda não está preparada para dar, o que, entretanto, não significa abdicar da transmissão de conhecimentos.

Flach (2009) ressalta que a ampliação do ensino fundamental é uma proposta de equidade social em um país marcado pelo descompromisso do governo com as crianças de zero a 6 anos de idade. No entanto, sem o devido preparo, a escolaridade obrigatória precoce poderá significar um desrespeito ao ser criança. Corre-se o risco de ser esta uma inclusão excludente, caso a escola não seja preparada pedagógica, financeira e estruturalmente para receber tais alunos.

Se fôssemos nos ater à primeira tese de Vygotsky, poderíamos, apressadamente, defender a alfabetização a partir dos 5 anos de idade. No entanto, as demais teses do autor apontam para o desenho e o jogo como etapas do processo de aquisição da escrita e para a importância de um ensino não mecanicista, repleto de sentido, que valorize a escrita como uma função cultural. Toda a teoria de Vygotsky e Leontyev aponta para uma concepção de alfabetização e linguagem que valorize as interações e os usos sociais e comunicativos da escrita.

Consideramos aqui que as observações das aulas de um primeiro ano e o referencial teórico da teoria histórico-cultural constituem uma contribuição para o debate que envolve o ensino fundamental de nove anos. Observar, na prática, como ocorre a alfabetização de crianças a partir dos 5 anos de idade lança luz sobre uma unidade representativa das relações entre infância e escrita, na perspectiva de Vygotsky.

O primeiro olhar sobre a classe de alfabetização observada já apontou para uma discrepância entre a criança e seu meio escolar. Em nada a sala do primeiro ano lembrou um

espaço de educação infantil. As carteiras, grandes demais para os alunos, obrigavam as crianças a ficar a maior parte do tempo de pé, pois, sentadas, os pés não atingiam o chão.

Outro elemento que observamos no ensino de crianças de 5 anos foi o livro didático adotado no município. A Secretaria de Educação enviou às escolas uma instrução curricular para que os professores adotassem o livro didático de Capovilla e Capovilla, denominado *Alfabetização método fônico*. O obrigatório uso do livro didático passou a ser fiscalizado pela equipe da Secretaria de Educação. Os professores receberam um treinamento para a adoção do método fônico.

Esse livro adotado privilegia o ensino das relações grafo-fônicas. A cada lição, o professor deve apresentar a letra escrita de quatro formas (imprensa, caixa alta e cursiva maiúscula e minúscula), frisando seu som. Os exercícios também enfatizam os sons das letras, com propostas como: escrever a primeira letra do nome de uma figura, assinalar as figuras cujos nomes começam com determinada letra, completar palavras com as letras que faltam e formar sílabas. O livro também propõe atividades orais de consciência fonológica, envolvendo rimas e segmentação fonêmica de palavras ditadas pela professora. Mesmo trazendo alguns gêneros textuais, como poemas, histórias em quadrinhos, parlendas e histórias, a ênfase do livro não recai sobre os usos sociais e culturais da leitura e da escrita. A leitura fônica e mecânica, destituída de sentido, acaba por se sobressair nas propostas. Podemos interpretar que, em uma perspectiva vygotskyana, o ensino das relações grafo-fônicas é importante, mas deve estar submetido aos usos sociais da leitura e da escrita. Apesar disso, foi possível observar o esforço da professora ao procurar dar sentido às propostas do texto. Ilustra-o bem a observação do dia 13 de abril de 2010, quando, antes do recreio, ela informou às crianças que trabalhariam com o livro, valorizando-o como alimento do saber.

Após o recreio, a primeira atividade sugerida pelo livro pedia para circular todas as letras ‘A’ da música “A dona aranha”. A professora lembrou aos alunos que já havia trabalhado a música, e todos a cantaram algumas vezes, antes de a professora mandar circular as letras ‘A’. A atividade foi executada rapidamente por alguns, embora outros se mostrassem um pouco confusos.

Na atividade seguinte, a sugestão foi pintar os corações contendo palavras iniciadas com a letra A. Após perguntar se todos encontraram os corações no livro e obter resposta positiva e coletiva, a professora solicitou que pegassem um lápis vermelho, rosa, cor da pele, ou outra cor fraquinha para colorir “fraquinho” os corações que tivessem palavras que

começassem com ‘A’, de modo a não dificultar a leitura. O primeiro coração começava com a letra “A” e tinha dentro a palavra Amor, lida enfaticamente pela professora e repetida da mesma forma pelos alunos: “Aamor”.

A professora leu todas as palavras dentro dos corações para as crianças, pois elas ainda não dominavam a leitura. Ao final da atividade, pediu para contarem quantos corações pintaram, quantos não pintaram e quantos corações eram no total. Após o exercício, pediu aos alunos que virassem a página e identificassem a numeração. Na página aparecia a letra “E” escrita em letras de quatro formas: imprensa, caixa-alta e cursiva maiúscula e minúscula.

Após a identificação da letra E pelos alunos, a professora leu para eles o texto de Mário Quintana, extraído do livro *Batalhão das letras*:

“O E da nossa esperança.
Que também é nosso escudo.
É o mesmo E das escolas.
Onde se aprende de tudo.”

No livro didático, pede-se aos alunos que circulem no texto todas as letras E. Nenhuma outra atividade é proposta a partir do poema, mas a professora se empenhou em ilustrar o que é um escudo, pegando a tampa da lixeira para se defender de um suposto ataque.

Podemos perceber, nesta descrição, que, mesmo trazendo textos interessantes, como a música da aranha e o poema de Mário Quintana, as atividades do livro priorizam o ensino das relações grafo-fônicas. A professora buscou dar mais sentido às sugestões do livro a partir de observações próprias.

Da mesma forma, na atividade de pintar os corações, teve a preocupação de ler as palavras, ao invés de apenas mandar as crianças pintarem o que começava com A, o que mostrou sua tentativa de dar sentido ao escrito. O mesmo ficou evidente quando utilizou a lata de lixo para explicar o que é um escudo. Embora as crianças não tivessem sido envolvidas pela escrita como função cultural, devido às limitadas propostas do livro, que não as levaram a entender a escrita como necessidade e interação, a professora procurou estabelecer a relação com a cultura, conforme a proposta de Vygotsky. Dessa forma, a apropriação das letras pelas crianças foi mediada, permitindo a elas uma interação com a realidade, além do mero reconhecimento das relações entre letras e sons, sugeridas pelo livro.

Entretanto, na transcrição do diálogo, percebemos a voz da professora mais presente que a dos alunos. Os alunos só falaram em uníssono, respondendo a questões objetivas. As

vozes individuais só apareceram em conversas laterais. Porém, o comportamento dos alunos diante do livro, assim que o receberam, demonstrou um interesse por ele como material de leitura. As crianças folhearam o livro, fizeram de conta que estavam lendo os textos escritos, brincaram de ler.

Durante todos os meses em que fizemos as observações em aula, pudemos perceber que as atividades envolvendo o sistema gráfico da escrita foram mais numerosas.

A professora, entretanto, mostrou-se sempre muito dedicada à tarefa de ensinar a todos os alunos. Percebemos sua incessante busca por contextualizar o que ensina, por tornar tudo compreensível aos alunos e por tentar entender como eles pensam e aprendem. Todas as vezes em que a professora trabalhou o livro de Capovilla e Capovilla, explicou cada uma das suas figuras, por vezes encenando, para facilitar a compreensão.

Entretanto, a observação do dia 29 de abril de 2010 mostrou maior interação. A atividade consistiu em uma exigência externa e não fazia sentido para as crianças, mas a professora se esforçou para ajudá-las a entender e a apropriar-se da proposta: entregou às crianças uma folhinha enviada pela Universidade Latino-Americana (Unila) e Itaipu, chamada “Cápsula do tempo”, solicitando que desenhassem como esperavam que esteja a cidade em 2050. A ordem era: “O que você espera para o futuro? Como será sua cidade daqui a 50 anos?”. O desenho seria colocado em uma cápsula a ser reaberta somente em 2050. Havia um espaço para colocar o nome do aluno, idade, nome da professora, escola, ano. A professora dirigiu-se para a turma e iniciou um diálogo, o qual transcrevemos abaixo:

Professora: - *Hoje vocês vão fazer um trabalho que será enviado para a ITAIPU, a Usina Hidroelétrica. É de desenhar e pintar. Vou explicar direitinho como é.*

Lucas: - *Nossa!*

Professora: - *O trabalho vai ser colocado em uma cápsula. Como posso explicar o que é isso? É um tubo de plástico, que só vai ser aberto daqui a 50 anos, quando vocês forem como eu sou agora, com um pouco de ruga; um pouco não, um pouquinho; filho, alguns com netos. Coloca o coraçõzinho e pensa e faz do jeito que quer o que está sendo pedido aqui. O que vocês acham de bom em Foz?*

Rogério: - *O mato.*

Professora: - *O homem constroi mato?*

Rogério: - *Casa.*

Luã: - *Comida.*

Dilson: - *Banana.*

Professora: - *Só comida é bom para a gente?*

(Alunos começam a dizer ao mesmo tempo: *casa, comida, carro.*)

Rogério: - *Mato.*

Professora: - *Mato é importante, mas o que a gente vê na TV que tem demais em Foz?*

Rogério: - *Ladrão. As pessoas morrem.*

Dilson: - *Meu irmão está no CIAD.*

Professora: - *Mas isso é porque não tem dinheiro, emprego, as pessoas usam drogas.*

Dilson: - *Cocaína.*

Luã: - *Maconha.*

Professora: - *Vocês querem isso para os filhos de vocês?*

(Alunos em uníssono dizem que não.)

Professora: - *Isso tudo a escola já tem, carteira, quadro, o que vocês colocariam de novo, que a escola não tem?*

Luã: - *Carteira nova.*

Manuelle: - *Luz nova.*

Luã: - *Janela nova.*

Dilson: - *Porta nova.*

Professora: *Estou falando de coisa que não existe, porta, janela, isso já tem.*

Luã: - *Porta lá fora.*

Professora: - *Lá fora onde? Como vai botar uma porta na rua?*

Luã: - *O banheiro está sem coisa para apertar.*

Professora: - *Mas isso porque vocês estragaram.*

Alunos repetem vários objetos, aos quais a professora responde: “já tem”.

Professora: - *Vocês nunca viram filme do futuro? O que gostariam que tivesse? Fechem os olhos e imaginem o que vocês gostariam de ver em Foz? Tipo um presente que vocês gostariam de ganhar. Fechem os olhos e imaginem uma coisa bem bonita que só vocês vão ver quanto tiver 50 anos. E então, o que vocês gostariam que tivesse na escola?*

Daniel: - *Flores.*

Professora: - *Agora sim.*

Professora: - *E o quadro? Com giz? Por que a gente não moderniza e coloca um controle remoto para escrever no quadro?*

Luã: - *Câmara para pegar o ladrão.*

Professora: - *Seja o que for, as pessoas vão ficar juntas, carinho e amor tem que ter. Cada um vai receber um papel, eu hoje tenho 55 anos. Quando vocês receberem o papel de volta da cápsula vão ter minha idade. Vão fazer com cuidado, carinho, porque vão fazer para os filhos de vocês. Por que estão na escola. Bem caprichado. A escola voa?*

Alunos: - *Não.*

Professora: - *Então vão desenhar a escola no chão. Ainda vai ter sol e lua daqui a 50 anos?*

Alunos: - *Sim.*

Professora: - *Sem sol a gente não vive. Desenha com lápis fraquinho e depois pinta. Aproveita o espaço que é grande. Capricho porque o filho de vocês vai ver isso depois, e ele não pode ter vergonha de vocês.*

Luã: - *Se tiver vergonha de mim, bato de cinta.*

Quando a professora entregou a folha, mais uma vez os alunos perguntaram o que era para fazer. A professora pediu para desenharem a escola do futuro, com flores, peixes, quadra, tudo que deveria ter. Por fim, disse: “*pode ser uma casa, pois a escola é uma casa*”.

A maioria desenhou uma casa. Comentaram quantos filhos queriam ter. À medida que acabavam, a professora passava atividade no caderno: copiar o nome e as palavras AI, EI, UI.

Nessa oportunidade, percebemos uma interação mais intensa entre professora e alunos, que foram encorajados a expor seus pontos de vista. Em uma perspectiva vygotskyana, o desenho, cuja função é expressar uma ideia ou a interação, é uma atividade de

escrita. As falas dos alunos sugerem, como defende Vygotsky, que o sentido depende sempre do contexto, remetendo à sua definição de que todo estímulo condicional criado artificialmente para dirigir a conduta dos sujeitos é um signo. O conhecimento construído nessa interação em sala de aula teve origem na situação de estímulo provocada pela professora, adquiriu sentido e redundou em ação, mediada pela linguagem.

Se considerada a dimensão em que professora e alunos dialogaram, embora não seja ignorada a assimetria nas relações em sala de aula, onde predomina a voz da primeira, reforçada principalmente pelas menções que ela faz à própria idade, podemos visualizar o exercício democrático de dar a voz, de ouvir para interagir.

Os exemplos selecionados das observações realizadas são apenas ilustrações do que pudemos observar e concluir de modo mais geral, a bem dizer, sobre a presença do poder público dentro da escola através do livro didático. A professora buscou significar e contextualizar o livro didático adotado, mas teve de cumprir metas estabelecidas externamente, as quais ditaram a obrigatoriedade do ensino das relações entre letras e sons no primeiro ano. A política do município acabou por impor um modo de trabalho que sobrepõe o fônico, a mecânica da escrita, à escrita como necessidade, cultura e interação.

Provavelmente haveria mais tempo para o lúdico, o desenho e os usos sociais da escrita na sala de aula, se a professora não fosse obrigada a adotar o livro de Capovilla e Capovilla. Nossos resultados apontam para a necessidade de mais investigações sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil; para a importância de repensar com mais profundidade as relações entre infância e escrita; e para a atualidade da teoria histórico-cultural neste debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o conceito de escrita da psicologia histórico-cultural e as teses de Vygotsky sobre o ensino da leitura e da escrita apontam para um processo de alfabetização em que há um equilíbrio entre o lúdico, o ensino sistemático das relações entre letras e sons e a reprodução dos usos sociais da escrita na escola. Operar com a escrita como linguagem significa usá-la de modo tão natural quanto se usa a fala. Uma criança em início do processo de alfabetização precisa pensar nas relações entre letras e sons para poder escrever, mas, para que seu processo de alfabetização se complete, precisa se desprender do aspecto sonoro da escrita. Por este motivo, o ensino da função cultural da escrita deve preceder o ensino das

letras; do contrário, as atividades de traçar as letras e conhecer seus sons não farão sentido para a criança. Para conseguir operar com a escrita do mesmo modo natural com que opera com a fala, a criança precisa primeiro entender que pode desenhar a própria fala e assimilar a função cultural da escrita, para, só então, aprender sistematicamente as relações grafemas-fonemas.

A situação da sala de aula observada evidencia a presença do Estado a partir da imposição e da fiscalização dos usos de um livro didático que privilegia o ensino do código escrito. Embora a pesquisa tenha sido realizada em apenas uma sala de aula, ela serve de alerta. O fato de que a educação brasileira comporta projetos educativos que vão contra as necessidades do ser criança sinaliza a importância de repensar as relações entre criança e escrita nas políticas educacionais.

Em relação ao ensino fundamental de nove anos, concordamos com Stemmer (2010), sobre a necessidade de recorrer aos estudos de Vygotsky para aprofundar os conhecimentos acerca das relações entre criança e escrita.

REFERÊNCIAS

- BEATÓN, Guillermo Arías. **La persona en lo histórico cultural**. São Paulo, SP: Linear B, 2005. 297p.
- BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, República Federativa do Brasil. DF, 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 25 de jul. 2010.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 4. ed. São Paulo, SP: Memmom, 2007. 393p.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989. 93p.
- FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais [on-line]**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a06.pdf>> Acesso em: 25 de jun. 2010.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade [on-line]**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. 2010.

LEONTYEV, Aleksei Nikolaevich. **Activity and consciousness**. Trad. Andy Blundem. Moscow: Progress Publishers, 1977. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon.1977.htm>>. Acesso em: 21 de agosto de 2009.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. M. Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 354p.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2003. 228p.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. 128p.

PINO, Angel. As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303p.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2010.

ROCKWELL, Ezpelleta. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. (Ed.). **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, 1997. 192p.

SMOLKA, Ana Luísa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003. 135p.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas: Átomos; Alíneas, 2010. 218p.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Trad. José María Bravo. In: _____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000. 427p.

_____. Pensamiento y lenguaje. Trad. José María Bravo. In: _____. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993. 484p.

_____. *Psicología infantil*. Trad. Lydia Kuper. In: _____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996. 426p.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Trad. Javier Zanón Y Montserrat Cortés. Buenos Aires: Paidós, 1988. 284p.

Recebido em: 18/01/2011
Publicado em: 29/06/2012