

O desenvolvimento da linguagem escrita na criança

Anderson Borges Corrêa

Como citar: CORRÊA, Anderson Borges. O desenvolvimento da linguagem escrita na criança. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 219-250. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p219-250>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA

Anderson Borges Corrêa

Para um início de conversa...

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras
(LURIA, 2006a, p.143)

As implicações dos estudos de Vigotski (1896 -1934) e de seus continuadores, que se desdobraram na teoria Histórico-Cultural, são relevantes para o campo de estudos da linguagem e para a educação brasileira. Trata-se de fundamentos psicológicos que hoje explicam o desenvolvimento infantil (LURIA, 2006b).

Os ensinamentos de Vigotski (1997c) e de Luria (2006a) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança criam a necessidade de discutir o papel da escola na promoção do desenvolvimento dessa função cultural por meio de condições intencionalmente organizadas e impulsionadoras de desenvolvimento, desde os primeiros anos de vida da criança. Essa discussão é importante porque a escrita é essencial para o desenvolvimento da capacidade de expressão, do pensamento, da memória e do ato cultural de ler (VIGOTSKI, 1997c).

Apesar de sua importância para o desenvolvimento cultural dos indivíduos, o problema da separação da ideia (significado) e da técnica de

escrita (utilizar letras e símbolos para escrever) na alfabetização, como se fosse necessário aprender o código linguístico para, depois, atribuir significado ao mundo por meio da escrita, tem marcado historicamente as práticas escolares de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita (VIGOTSKI, 1997c). Ainda hoje há práticas que promovem a decifração do código alfabético (BORTOLANZA; FREIRE, 2019), o traçado de letras e de palavras e a cópia de textos (LUGLE; MELLO, 2015) em detrimento do uso funcional da linguagem escrita, indicando uma concepção equivocada de escrita como técnica, cuja apropriação ocorreria por meio de exercícios e sem o estabelecimento de uma situação comunicativa significativa para a criança.

Essa concepção equivocada de escrita presente no Ensino Fundamental se repete na Educação Infantil quando se busca antecipar as práticas de alfabetização com o objetivo de acelerar o processo de apropriação dos atos de ler e de escrever pelas crianças pequenas (LIMA, 2017).

Assim, quando se deixa de ensinar e de aprender a linguagem escrita como uma atividade cultural com função social, e se ensina o traçado de letras e a formação de palavras, esses processos se dão apenas com base na matéria visível que faz parte da constituição da linguagem escrita, isto é, em seu sentido prático reduzido (VIGOTSKI, 1997c).

Além disso, a história da escrita na criança começa antes da primeira vez em que ela escreve as primeiras palavras (LURIA, 2006a). A epígrafe deste texto, que faz referência ao autor, chama a atenção para isso e lembra que, como profissionais da Educação, professores e professoras precisam ter consciência desse processo de desenvolvimento. Portanto, há muito mais a se ensinar à criança pequena na Educação Infantil antes de sua apropriação da escrita convencional, que ocorre nos primeiros anos do

Ensino Fundamental. E há muito mais a se ensinar além da escrita das palavras, pois a escrita é uma atividade de linguagem realizada por meio de símbolos e signos gráficos (visuais) para pensar e expressar (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018).

Diante desses questionamentos, o objetivo deste capítulo é refletir, a partir da abordagem histórico-cultural e por meio de uma revisão dos principais conceitos de Vigotski (1997c) e de Luria (2006) relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita, sobre princípios teóricos e metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita na criança nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, com foco no pleno desenvolvimento de crianças autoras e leitoras de textos.

Para isso, considero, inicialmente, que o desenvolvimento infantil é guiado por atividades que desempenham papel determinante na formação da personalidade da criança e, por isso são conhecidas como atividades principais e, também, por outras atividades, as quais vão ao encontro das necessidades das crianças criadas em condições específicas, decorrentes da idade e das relações que elas estabelecem com o meio. A partir dessas considerações, aponto a linguagem escrita como uma atividade cultural e simbólica (que utiliza signos), cujo processo de apropriação pela criança acontece desde a primeira infância por meio das diferentes atividades de expressão realizadas. Por fim, apresento dados de uma pesquisa de abordagem histórico-cultural (CORRÊA, 2017)²⁵, cujo caminho metodológico para compreender o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças participantes foi a realização de um projeto

²⁵ Pesquisa de mestrado, de abordagem histórico-cultural, cujo objetivo foi compreender o processo de apropriação da linguagem escrita de 20 crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Triângulo Mineiro, as quais ainda se encontravam na fase inicial de apropriação dos atos culturais de ler e de escrever.

de trabalho experimental de criação de histórias com o uso do computador, e faço considerações sobre as implicações pedagógicas do desenvolvimento da escrita na criança nas diferentes idades e atividades, tomando como parâmetro os estudos de Vigotski (1997c), Luria (2006a) e de outros autores, como Repkin (2014), Bakhtin (2010), Bajard (2014), Mello (2014), Girotto (2016), Marino Filho (2011) e Lima (2017).

1. O desenvolvimento da criança

Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil é um processo complexo constituído por períodos dinâmico-estáveis e períodos revolucionários que possui leis internas e promove mudanças qualitativas na personalidade e nas atividades realizadas pela criança em diferentes períodos (idades psicológicas) (VIGOTSKI, 1997c). Esses períodos revolucionários instauram períodos de crise devido às relações das crianças – que vivem períodos de desenvolvimento com suas necessidades específicas – com os adultos, que deixam de realizar atitudes orientadas pelo conhecimento de tais necessidades e, dos quais, as crianças sabem que dependem para satisfazê-las (LEONTIEV, 1989). Assim, o desenvolvimento infantil é um processo de “mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento²⁶” (VIGOTSKI, 1997a, p. 254-255, tradução nossa).

Em cada idade psicológica há relações específicas da criança com o meio e, por isso, há atividades dominantes que guiam seu desenvolvimento

²⁶ “[...] los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado” (VIGOTSKI, 1997a, p.254-255).

psíquico. Isso significa que “em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova”²⁷ (VIGOTSKI, 1997a, p.262, tradução nossa).

Nesse sentido, em cada idade, as crianças estabelecem diferentes relações com o meio e realizam atividades distintas. Essas atividades respondem às suas necessidades criadas em condições históricas e sociais, favorecendo seu desenvolvimento por meio de processos centrais que estão diretamente relacionados à formação principal de determinada idade e dos demais processos de desenvolvimento que ocorrem nesse período.

Dentre as funções psicológicas que se formam e se desenvolvem na dinâmica da primeira infância, da idade pré-escolar e da idade escolar²⁸, me ocuparei da discussão sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, da qual a criança já começa a se apropriar na primeira infância.

2. O desenvolvimento da linguagem escrita na criança

Antes de tratar do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, é importante esclarecer a essência das funções psicológicas humanas, ou seja, as formações mentais de origem social, o que ajudará a compreender a escrita como uma conduta cultural cuja apropriação pela criança acontece desde a primeira infância.

²⁷ “[...] en cada etapa de edad encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva” (VIGOTSKI, 1997a, p.262).

²⁸ São as idades psicológicas da infância na relação com as idades cronológicas: primeiro ano (dois meses a um ano); primeira infância (um a três anos); idade pré-escolar (três a sete anos); idade escolar (oito a doze anos) e puberdade (quatorze a dezoito anos) (VIGOTSKI, 1997a).

Se, por um lado, as leis naturais que regulavam o desenvolvimento humano foram se convertendo em leis históricas à medida que se desenvolvia a sociedade e a cultura, por outro, a psicologia tradicional deixou de explorar profundamente e, portanto, de explicar a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas, ou seja, o desenvolvimento cultural humano (VIGOTSKI, 1997b).

O próprio conceito de desenvolvimento de funções psicológicas superiores ainda não havia sido delimitado claramente. Tradicionalmente, no campo da psicologia, esse conceito havia sido compreendido de maneira equivocada. Não se considerava o desenvolvimento humano como um fato decorrente do desenvolvimento histórico e social, ou seja, do desenvolvimento de funções psíquicas culturais tornadas complexas ao longo de muitas gerações, as quais não podem ser explicadas, em termos de sua constituição e de seu desenvolvimento, por processos naturais. Trata-se de duas concepções de desenvolvimento humano que se diferenciam essencialmente: a natural e a histórica (VIGOTSKI, 1997b).

O desenvolvimento histórico do ser humano “transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, enquanto a mudança do tipo biológico é a base do tipo evolutivo do desenvolvimento²⁹” (VIGOTSKI, 1997b, p.31, tradução nossa). As leis históricas que passam a impulsionar o desenvolvimento do ser humano agem de modo que nele se “destaca em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo³⁰” (VIGOTSKI, 1997b, p.31, tradução nossa).

²⁹ “[...] transcurre sin que se modifique el tipo biológico, mientras que el cambio del tipo biológico es la base del tipo evolutivo del desarrollo” (VIGOTSKI, 1997b, p.31).

³⁰ “[...] destaca em primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales – las herramientas – y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo” (VIGOTSKI, 1997b, p.31).

Os equívocos de compreensão da psicologia conduziram a uma explicação dos processos de desenvolvimento humano por meio de formações naturais constituídas de um conjunto de elementos isolados, como se eles não possuíssem um caráter de complexidade específico (VIGOTSKI, 1997b).

Esse tipo de compreensão do desenvolvimento humano trouxe sérias consequências, sobretudo para a psicologia infantil.

Da mesma maneira que o organismo fracionado em seus elementos revela sua composição mas já não manifesta suas propriedades e leis organicamente específicas, também essas formações psíquicas complexas e íntegras perdiam sua qualidade fundamental: deixavam de ser elas mesmas quando eram reduzidas a processos mais elementares. Onde mais negativamente repercutiu esta abordagem foi no problema do desenvolvimento psíquico da criança, já que o próprio conceito de desenvolvimento se diferencia radicalmente da concepção mecanicista para a qual um processo psíquico complexo é o resultado de outras partes ou elementos isolados, à semelhança da soma que se obtém da adição aritmética de diferentes termos. Devido a essa predominante maneira de abordar os problemas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, tem-se analisado como regra uma forma de conduta já pronta em vez de esclarecer a gênese dessa forma e se tem substituído o estudo da gênese pela análise de alguma forma complexa de comportamento em diferentes estágios de seu desenvolvimento, dando assim a ideia de que o que se desenvolve não é a forma em sua unidade, mas seus elementos separados que na soma formam em cada etapa uma ou outra fase de desenvolvimento de tal forma de conduta³¹ (VIGOTSKI, 1997b, p.13, tradução nossa).

³¹ “Al igual que el organismo fraccionado en sus elementos revela su composición pero ya no pone de manifiesto sus propiedades y leyes orgánicamente específicas, también esas formaciones psíquicas complejas e íntegras perdían su cualidad fundamental: dejaban de ser ellas mismas cuando se las reducía a procesos más elementares. Donde más negativamente ha repercutido este planteamiento ha sido en el problema del desarrollo psíquico del niño, ya que el propio concepto de desarrollo se diferencia radicalmente de la concepción mecanicista para la

É sob o enfoque do caráter integral das funções psíquicas superiores que tratarei do desenvolvimento da linguagem escrita na criança. A apropriação dessa conduta superior decorre do domínio de ferramentas e de modos de comportamento culturais, não de um desenvolvimento natural ou de mudanças no corpo humano e tampouco de treino, que, pelo atulhamento de informação que provoca e pela repetição, dificulta o pensamento e o julgamento, isto é, “paralisa o cérebro e o intelecto”, como diz Ilyenkov³² (2007, p.13, tradução nossa).

Nessa perspectiva do enfoque integral das funções mentais, para desenvolver a linguagem escrita como uma forma superior de conduta, “um momento decisivo no desenvolvimento da criança – no sentido de determinar as formas de conduta a seu alcance – é o primeiro passo que dá por si só na via do descobrimento e utilização das ferramentas, que realiza no fim do primeiro ano³³” (VIGOTSKI, 1997b, p.37, tradução nossa), ou seja, é o domínio dos modos culturais de conduta com o uso de ferramentas.

As ferramentas tão essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança constituem “um sistema de símbolos ou signos gráficos que substituem o som isolado da linguagem³⁴” (VIGOTSKI, 1997b, p.43,

cual un proceso psíquico complejo es el resultado de otras partes o elementos aislados, a semejanza de la suma que se obtiene de la adición aritmética de diferentes sumandos. Debido a esa predominante manera de abordar los problemas del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño, se han venido analizando como regla una forma de conducta ya hecha en lugar de esclarecer la génesis de esa forma y se ha sabido sustituir el estudio de la génesis por el análisis de alguna forma compleja de comportamiento en diferentes estadios de su desarrollo, dando así la idea de que lo que se desarrolla no es la forma en su unidad, sino sus elementos aislados que en suma forman en cada etapa una u otra fase de desarrollo de dicha forma de conducta” (VIGOTSKI, 1997b, p.13).

³² “[...] cripples the brain and the intellect” (ILYENKOV, 2007, p.13).

³³ “[...] un momento decisivo en el desarrollo del niño – en el sentido de determinar las formas de conducta a su alcance – es el primer paso que da por sí solo en la vía del descubrimiento del descubrimiento y utilización de las herramientas, que realiza a finales del primer año” (VIGOTSKI, 1997b, p.37).

³⁴ “[...] um sistema de símbolos o signos gráficos que substituyen el sonido aislado del lenguaje” (VIGOTSKI, 1997b, p.43).

tradução nossa), haja vista que a “escrita se baseia em um sistema de estímulos óticos³⁵” (VIGOTSKI, 1997b, p.43, tradução nossa).

Nesse sentido, o domínio de tais ferramentas e dos modos culturais dirigidos a elas possibilita considerar a linguagem escrita como um corpo vivo, não um hábito técnico (VIGOTSKI, 1997c); trata-se, portanto, de enxergá-la como uma atividade realizada por meio de instrumentos semióticos, isto é, símbolos e signos gráficos (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018).

Dessa maneira, o domínio pela criança dessa conduta cultural ocorre ao longo de “uma única linha de desenvolvimento³⁶” (VIGOTSKI, 1997c, p.185, tradução nossa) apoiada no uso simbólico do aspecto gráfico, possibilitando o desenvolvimento de formas cada vez mais sofisticadas de linguagem escrita.

Para promover esse processo de apropriação da escrita como uma formação psicológica cultural, é preciso compreender que sua aprendizagem não é favorecida de maneira forçada, mas a partir das necessidades dos indivíduos de se apropriarem dela como uma atividade cultural. Conforme explica Vigotski (1997c),

[...] não negamos que seja possível ensinar a ler e escrever às crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança já saiba ler e escrever ao ingressar na escola. Mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. [...] A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever³⁷ (VIGOTSKI, 1997c, p.201, tradução nossa).

³⁵ “[...] escritura se basa en un sistema de estímulos ópticos inaccesibles [...]” (VIGOTSKI, 1997b, p.43).

³⁶ “[...] una sola línea de desarrollo [...]” (VIGOTSKI, 1997c, p.185).

³⁷ “[...] no negamos que sea posible enseñar a leer y escribir a niños de edad preescolar, incluso consideramos conveniente que el niño sepa ya leer y escribir al ingresar en la escuela. Pero la enseñanza debe organizarse de

Com base nisso, é possível dizer que todas as atividades determinantes do desenvolvimento infantil (a comunicação emocional e gestual, a manipulação de objetos, o jogo de papéis), as quais possibilitam o desenvolvimento da função simbólica (capacidade de representar), que constitui um elemento fundamental na gênese da linguagem escrita, precisam ser realizadas tendo como ponto de partida as necessidades das crianças.

Isso significa que a criança, desde a mais tenra idade, é um indivíduo capaz de ser sujeito de sua atividade em razão de suas próprias necessidades. Conforme ensina Repkin (2014, p. 90), “O estar ativo é o estado natural da criança, mas estar ativo precisamente naquelas esferas e formas em que ela pode ser sujeito.”

As crianças se posicionam intencionalmente como sujeitos nas relações que estabelecem com os outros. Trata-se, por exemplo, de ato

[...] de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção (BAKHTIN, 2010, p.10).

Portanto, cada ato intencional das crianças é um ato único preenchido de sentidos pessoais e que as possibilita estarem ativas como sujeitos nas relações que estabelecem com os outros.

Compreender o desenvolvimento da linguagem escrita desse modo, ou seja, como um processo que se alimenta e se orienta pelas necessidades de quem a utiliza e aprende, traz implicações importantes

forma que la lectura y la escritura sean necesarias de algún modo para el niño. [...] El niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir” (VIGOTSKI, 1997c, p.201).

para a organização das práticas que favorecem o desenvolvimento da criança como sujeito na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Como foi dito, há evidências científicas de que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança ocorre ao longo de uma linha de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997c) apoiada no uso simbólico do aspecto gráfico para expressar. É o que tentarei mostrar a seguir.

A formação e o desenvolvimento da linguagem escrita têm início na primeira infância, quando os bebês utilizam pela primeira vez – porque aprenderam nas relações com os outros – um signo visual, ou gráfico, para significar algo em um contexto social.

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança da mesma forma que a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fixa³⁸ (VIGOTSKI, 1997c, p.186, tradução nossa).

O gesto indicativo do bebê – que já foi atribuído de significado pela mãe por meio de gestos indicativos igualmente significativos – quando é utilizado para atribuir um significado, como quando aponta para a mamadeira para significar ao outro que a deseja, cumpre uma função social e, por isso, é considerado como um signo escrito no ar (VIGOTSKI, 1997c), isto é, uma forma específica de linguagem.

³⁸ “La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primero signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla al futuro roble. El gesto es la escritura en aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza” (VIGOTSKI, 1997c, p.186).

Com base nessa explicação, é possível dizer que o gesto indicativo prepara a criança para a apropriação da linguagem escrita porque possibilita o desenvolvimento da função simbólica (o gesto significa algo para o outro), o que será essencial para o desenvolvimento da escrita simbólica convencional.

Na Educação Infantil, um cenário de ensino e de aprendizagem intencional das linguagens de expressão (dança, pintura, desenho etc.) com o auxílio do gesto indicativo exige a ação intencional e planejada do(a) professor(a). O domínio teórico e prático de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita pode possibilitar uma prática pedagógica que conduza a criança que está na primeira infância a ter novas necessidades de se expressar e de atribuir sentidos pessoais por meio dos gestos indicativos na sua atividade predominante de manipulação de objetos.

Quando o gesto indicativo é inserido na brincadeira de papéis pela criança que está em idade pré-escolar, confere sentidos aos objetos quando se refere a eles. Depois de repetidas situações de atribuição de significação simbólica às coisas do mundo, “sem o gesto indicativo os objetos conservam o significado que lhes havia [sido] atribuído³⁹” (VIGOTSKI, 1997c, p.190, tradução nossa) pela criança, os quais passam a se ligar a indícios figurativos que servem de base para fixar a significação simbólica.

Nesse momento do desenvolvimento infantil, é importante que o(a) professor(a) promova situações de atribuição de significação simbólica às coisas do mundo para favorecer o despregamento dos gestos indicativos, de modo que os objetos conservem os significados atribuídos a eles pelos

³⁹ “[...] sin el gesto indicativo los objetos conservan el significado que se les había adjudicado” (VIGOTSKI, 1997c, p.190).

gestos e passem a viver autonomamente com base em indícios figurativos, os quais podem fixar a significação simbólica.

As práticas pedagógicas intencionais de ensino e de aprendizagem da expressão por meio de diferentes linguagens nessa idade privilegiam, dentre outras atividades, a brincadeira de papéis sociais e a dramatização, que são predominantes na idade pré-escolar. Portanto, nessa idade a capacidade da criança de representar o mundo simbolicamente se desenvolve em suas máximas possibilidades e, por isso, a realização adequada das atividades nesse período tem importância fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Da mesma maneira, o gesto indicativo pode se vincular ao traço da linha feita nos desenhos da criança que está em idade pré-escolar (desenho como meio para registro) e, em determinado momento, esses desenhos se desvinculam dos gestos e passam a identificar as coisas de forma independente e diferenciada com o apoio da linguagem verbal (oral), possibilitando a escrita pictográfica, outra forma específica de linguagem (VIGOTSKI, 1987c).

A escrita pictográfica é a primeira escrita diferenciada da criança, isto é, uma escrita por meio de signos visuais que possibilitam diferenciar quantidades, formas etc., conforme mostrou Luria (2006) em uma situação de pesquisa cujo objetivo foi criar nas crianças a necessidade de fazer registros por meio da escrita. Segundo ele,

[...] a criança chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada (LURIA, 2006, p.166).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico intencional com atividades de desenho em que a necessidade da criança oriente seu objetivo pode propiciar situações que favoreçam o vínculo do gesto indicativo com o traço da linha feita nos desenhos. Isso cria oportunidades para que a criança desvincule seus desenhos dos gestos indicativos e passe a identificar as coisas de forma independente, com o apoio da linguagem verbal (oral), impulsionando o surgimento da escrita pictográfica, isto é, o uso do desenho como meio de expressão. Trata-se de uma forma específica de linguagem que possui importância fundamental para o desenvolvimento da escrita simbólica convencional, pois é uma linguagem igualmente gráfica e diferenciada.

Esse momento em que os desenhos das crianças são desvinculados dos gestos e passam a identificar as coisas pode ser identificado quando elas se prontificam a significar algo quando desenham, isto é, quando estão diante de uma situação comunicativa que crie a necessidade de expressar e, para isso, utilizam o desenho.

No primeiro momento do projeto de trabalho realizado por mim e pelas crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental (CORRÊA, 2017), as quais se encontravam em um momento inicial do processo de apropriação da linguagem escrita, e diante do desejo delas de escreverem contos para compor um livro digital de histórias, algumas decidiram fazer desenhos e, quando foram perguntadas sobre eles, relataram a história apontando para os desenhos criados, evidenciando o uso do desenho como uma linguagem gráfica.

Esse é um dos momentos em que as crianças materializam os sentidos pessoais que elas constroem nas relações com os outros – assim

como o fazem por meio de gestos, na pintura, no desenho, na dança, na brincadeira de papéis sociais – e manifestam atos de autoria, pois

[...] ainda que as atividades de um indivíduo devam correlacionar-se com as da sociedade, existe um momento em que é o indivíduo quem age, pensa, planeja, objetiva, sente e realiza as ações da produção. Nesse momento, ele é o autor daquelas transformações e da realização de um produto. Ele sintetiza objetivamente o conjunto de processos históricos – ontogênese – que caracterizam o seu ser individual como resultado da atividade social (MARINO FILHO, 2011, p.184).

No entanto, o trabalho de representação das coisas nos desenhos não se dá no nível dos elementos separados, como se se tratasse de uma percepção real e idêntica do mundo, mas de suas propriedades gerais que a criança sabe (VIGOTSKI, 1997c); por isso, ela realiza uma anotação.

[...] a criança ao desenhar objetos complexos não representa suas partes, mas suas propriedades gerais (impressão de forma esférica etc.). [...] A criança atua do mesmo modo quando quer representar conceitos complexos ou abstratos. Não desenha, mas aponta e seu lápis fixa unicamente seu gesto indicativo⁴⁰ (VIGOTSKI, 1997c, p.187, tradução nossa).

Assim, para atribuir significado às coisas com o uso do desenho, a criança despreza a representação real dos objetos e faz anotações com base no que sabe sobre eles. Essa também é a base sobre a qual se desenvolve a escrita simbólica (LURIA, 2006b). Isso significa que o desenho, e

⁴⁰ “[...] el niño al dibujar objetos complejos no representa sus partes, sino sus propiedades generales (impresión de forma esférica, etc.). [...] El niño actúa del mismo modo cuando quiere representar conceptos complejos o abstractos. No dibuja, sino que señala y su lápiz fija únicamente su gesto indicativo” (VIGOTSKI, 1997c, p.187).

posteriormente a escrita convencional, são linguagens, não representações fiéis das coisas. Sobre isso, Vigotski (1997c) afirma que

[...] podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, uma peculiar linguagem escrita. Segundo a atinada expressão de Ch. Bühler, o desenho infantil é mais uma linguagem que uma representação. [...] a criança não aspira a representar: é muito mais simbólica que realista, não a preocupa a semelhança exata ou completa, quer apenas fazer algumas precisões sobre o objeto representado. Pretende mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto⁴¹ (VIGOTSKI, 1997c, p.192, tradução nossa).

Essa descoberta pela criança da representação simbólica como forma de linguagem, no desenho e na brincadeira de papéis, muda qualitativamente todo o seu processo de desenvolvimento. Ela viabiliza a apropriação da linguagem escrita como uma atividade semiótica essencialmente simbólica, isto é, que possibilita a expressão por meio de signos gráficos com base em aspectos que os diferenciam e identificam, não em semelhanças exatas ou completas com outro tipo de materialidade. É assim que “toda a capacidade gráfica das expressões [...] do homem culto

⁴¹ “[...] podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. Según la atinada expresión de Ch. Bühler, el dibujo infantil es más bien un lenguaje que una representación. [...] el niño no aspira a representar: es mucho más simbólico que realista, no le preocupa en lo más mínimo la semejanza exacta o completa, quiere tan sólo hacer algunas precisiones sobre el objeto representado. Pretende más bien identificar y designar el dibujo que reproducir el objeto” (VIGOTSKI, 1997c, p.192).

de nossa época se transforma em linguagem escrita⁴²” (VIGOTSKI, 1997c, p.192, tradução nossa).

Portanto, todas as maneiras utilizadas pela criança para atribuir sentidos ao mundo – o gesto indicativo, o jogo de papéis sociais e o desenho como instrumento – desenvolvem a capacidade gráfica para expressar, desde a primeira infância, e possibilitam a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança no início da idade escolar, momento em que começam a ser criadas necessidades de expressão por meios mais elaborados.

Nas situações intencionalmente planejadas as crianças realizam, dentro de suas possibilidades, atividades colaborativas de atribuição de sentidos com base em objetivos seus e se reconhecem no produto de suas objetivações. Assim, “todas as atividades de expressão – que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a expressão oral, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura – precisam ser estimuladas e cultivadas [...]” (MELLO, 2014, p. 25).

Desse modo, as práticas pedagógicas intencionalmente planejadas pelo(a) professor(a), e embasadas cientificamente para favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, com foco na formação de sujeitos autores e leitores do mundo e, por isso, nos sentidos significativos a eles, precisam promover a ampliação das possibilidades de expressão em cada idade da criança. Isso implica criar situações de manipulação de diferentes objetos, bem como conversar com elas enquanto manipulam objetos etc.; conduzir as crianças em situações de criação de desenhos ou pinturas como meio de registro em diferentes

⁴² “[...] toda la capacidad gráfica de expresiones del prototipo medio del hombre culto de nuestra época se vierte en la escritura” (VIGOTSKI, 1997c, p.192).

suportes; e promover situações de proferição (dizer oralmente) e contação de histórias com o uso do livro literário em diferentes suportes.

Nessa perspectiva, favorecer a formação de crianças leitoras do mundo, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, significa construir sentidos com elas – não por elas ou para elas, pois ler é construir sentidos ativamente e compreender o que está escrito e o que está ilustrado estrategicamente (GIROTTTO, 2016), fazendo perguntas ao texto, inferindo respostas, seguindo pistas, estabelecendo conexões com outros textos, com a vida e com o mundo. Ler é “dialogia, é interlocução, é compreensão, é atribuição de sentidos” (GIROTTTO, 2016, p.44) para corresponder aos anseios, aos questionamentos e aos temas mais significativos às crianças.

Não se trata de promover na Educação Infantil uma aceleração no sentido de antecipar as práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita próprias do Ensino Fundamental, mas de ampliar as práticas próprias para as crianças pequenas para que elas se apropriem dos modos culturais de expressar em suas máximas possibilidades, favorecendo o pleno desenvolvimento da linguagem escrita (LIMA, 2017).

Sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível considerar que, inicialmente, para elas a escrita designa as palavras faladas e, só então, passa a designar as coisas diretamente.

Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não apenas se pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva à criança a escrever as letras. Do ponto de vista

psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras⁴³ (VIGOTSKI, 1997c, p.197, tradução nossa).

Portanto, da mesma maneira como a criança faz desenhos representando os objetos do mundo com base em indícios visuais, o desenho das palavras faladas oralmente se dá pela mesma via, isto é, por meio da representação simbólica. Isso significa que a escrita não é exata ou completa, mas se baseia em indícios gráficos ou visuais para apontar ou designar os signos verbais orais e, em um momento posterior, aponta os objetos diretamente.

Nesse processo, a fala oral é importante para auxiliar os indivíduos a compreenderem quais signos gráficos designam ou apontam determinados signos orais. Esse papel também pode ser cumprido por outras formas de linguagem, como a Língua Brasileira de Sinais.

É possível perceber esse momento de descoberta da escrita pelas crianças na parte introdutória do projeto de trabalho proposto a elas (CORRÊA, 2017). Nesse momento, no pátio da escola, convidei as crianças para ouvirem a proferição da história da escrita e experienciarem o percurso de desenvolvimento da escrita como artefato construído coletivamente pelo ser humano ao longo da história, com possibilidades de uso da pedra, da argila e do papiro para expressar livremente. Conhecer e experienciar o processo histórico de desenvolvimento da escrita como um artefato inédito em relação à fala, constituído por formas gráficas (visuais) convencionais, foi parte essencial do projeto de trabalho realizado com as

⁴³ “Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras” (VIGOTSKI, 1997c, p.197).

crianças participantes da pesquisa que se encontravam em fase de apropriação da linguagem escrita.

Durante esses momentos, Joaquim, que experimentava a escrita no papiro com uso de tinta no momento em que eu proferia a história da escrita, parecia descobrir que o desenho dos caracteres traçados por ele (ACAZA), com base em seus conhecimentos sobre o alfabeto e sobre algumas palavras escritas, poderia especificar melhor a significação do desenho que apenas indicava elementos visuais isolados, como um coração e uma casa.

Esse é o mecanismo pelo qual a criança chega ao uso consciente dos signos convencionais, quando “um signo é usado onde os meios pictográficos não são suficientes” (LURIA, 2006b, p.188). Portanto, o uso do signo convencional pode ser possibilitado e impulsionado por um “processo de geração de um signo para identificar um termo abstrato” (LURIA, 2006b, p.187), isto é, de difícil representação por meio da pictografia.

Joaquim disse as palavras ACAZA. Com base nisso, é possível afirmar que ele tenha utilizado o desenho das palavras como marcas simbólicas. Esse fato aponta que o desenvolvimento da escrita na criança envolve o domínio da função simbólica e o uso de marcas gráficas de diferenciação dos signos, as quais auxiliam o ato de recordar (LURIA, 2006b).

Em vista do percurso genético de desenvolvimento da escrita na criança (VIGOTSKI, 1997c; LURIA, 2006b), é coerente considerar que esses meios simbólicos para auxiliar a recordação dos signos são as marcas gráficas ou visuais (VIGOTSKI, 1997b; BAJARD, 2014, 2016), que precisam ser ensinadas no período de alfabetização por meio do “uso de

expedientes [meios] simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação.” (LURIA, 2006b, p.188).

Esse ato de recordar é possível porque o ser humano é capaz de construir imagens de representação das coisas, um tipo de memória visual apoiada em traços gráficos substanciais. Ao explicar isso, Luria (1979) cita um exemplo esclarecedor sobre a complexidade da capacidade humana de recordação por meio da memória visual e diz que

[...] o homem dispõe de um complexo generalizado de traços que mantém como essenciais para o seu conhecido: alta estatura, meio calvo, de óculos, postura ereta, etc. Ao encontrar uma pessoa parecida com seu conhecido, ele compara traços particulares e se estes não coincidem por algum motivo (“meio calvo, de óculos mas de rosto redondo...” etc.), ele “decide” que a pessoa não é aquela, ele não a “reconhece”; somente a coincidência de todos os traços principais dá a certeza de que ele está diante da pessoa esperada e o leva a “decidir” e essa decisão representa a manifestação da “identificação” do seu conhecido (LURIA, 1979, p.66).

Desse modo, a capacidade da memória visual humana pode explicar a apropriação da escrita pela criança por meio dos aspectos substanciais dos signos gráficos, deixando o pensamento livre para a produção e a compreensão dos significados veiculados pelos signos escritos reconhecíveis, os quais são essenciais para a realização dos atos culturais de escrever e de ler.

Além dessa função visual dos signos gráficos, há “uma taxa determinada de isomorfismo com o significante sonoro” (BAJARD, 2014, p.191), ou seja, de correspondência das palavras escritas com os sons das palavras faladas oralmente, no entanto, os caracteres que formam as

palavras escritas são unidades significativas e, por isso, os escritos são percebidos majoritariamente pelos olhos como símbolos visuais. Apenas uma parte deles estabelece relações isomórficas entre as letras e os sons, o que é percebido pelas crianças que não possuem deficiência auditiva à medida que se apropriam dos signos visuais.

Essas considerações implicam dizer que o método de apropriação da escrita deve considerar que o pensamento é realizado em palavras gráficas e que, por isso, a criança precisa realizar e aprender esse processo, pois trata-se de uma atividade complexa.

Na linguagem escrita, faltam antecipadamente a situação clara para ambos os interlocutores e qualquer possibilidade de entonação expressiva, mímica e gesto. Logo, aqui está excluída de antemão a possibilidade de todas as abreviações de que falamos a respeito da linguagem falada. Aqui a compreensão é produzida à custa de palavras e combinações. A linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa. Aqui a atividade discursiva se define como complexa (VIGOTSKI, 2009, p.457).

Desse modo, para que as crianças se apropriem dos signos escritos e da atividade de linguagem realizada por meio deles, é preciso que eles sejam apresentados a elas visualmente e se tornem ferramentas para a realização dos seus projetos de dizer, constituindo situações favoráveis à aprendizagem da atividade de produção de textos.

Sobre os métodos que possibilitam, da forma mais adequada, que o pensamento se realize em palavras escritas, Vigotski (1997c, p.197, tradução nossa) aponta que “Os diversos métodos de ensino da escrita permitem realizar isso de modo diferente. Muitos métodos utilizam o gesto

auxiliar para unir o símbolo verbal com o escrito; outros se valem do desenho que representa o objeto dado⁴⁴”.

Assim, a apresentação visual dos signos escritos às crianças é potencializada quando se mostra a forma como se desenha a escrita das palavras que existem na fala oral ou quando se identifica os escritos com os desenhos das coisas.

No momento em que perguntei o que significava o desenho dos caracteres ACAZA (CORRÊA, 2017), Joaquim respondeu que se tratava da *casa do amor*.

Foto 1 – Desenho de Joaquim



Fonte: Corrêa (2017, p. 112)

⁴⁴ “Los diversos métodos de enseñanza de la escritura permiten realizar esto de modo diferente. Muchos métodos utilizan el gesto auxiliar para unir el símbolo verbal con el escrito; otros se valen del dibujo que representa o objeto dado” (VIGOTSKI, 1997c, p.197).

Ele parecia compreender que esses são caracteres que diferenciam e identificam as palavras por meio de indícios gráficos ou visuais, de forma que os sons /ak'aza/ poderiam ser substituídos simbolicamente pelos indícios gráficos *ACAZA*.

Por isso, nesse momento do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, tem importância fundamental a relação da criança com um parceiro mais experiente culturalmente de forma que aponte a ela, visualmente, os indícios gráficos convencionais que identificam e diferenciam esses signos na escrita convencional (A casa). É assim que, compreendido o funcionamento do sistema de escrita, resta à criança e ao(a) professor(a) a missão de desenvolver a linguagem escrita em suas formas mais sofisticadas (VIGOTSKI, 1997c).

Portanto, a escrita é uma linguagem gráfica (VIGOTSKI, 1997c; BAJARD, 2014, 2016; ARENA; SANTOS, 2011); ela não funciona com base em representações reais ou completas dos sons das palavras da fala oral, mas em indícios visuais, pois é uma linguagem simbólica, não uma percepção real ou idêntica de um objeto. Por isso, conduzir o processo de apropriação da linguagem escrita apenas com base na decifração do código alfabético e nas relações irregulares entre letras e sons significa restringir as possibilidades de desenvolvimento da criança (e mais ainda da criança surda), além de dificultar esse processo, pois “quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda os sons separados nas palavras, atrasa, no entanto, em dominar completamente o mecanismo da escrita⁴⁵” (VIGOTSKI, 1997c, p.196, tradução nossa).

⁴⁵ “[...] cuando un niño conoce las letras y sabe distinguir con su ayuda los sonidos aislados en las palabras, tarda, sin embargo, en dominar completamente el mecanismo el mecanismo de la escritura” (VIGOTSKI, 1997c, p.196).

Na foto 2, é possível observar um momento em que Joaquim e José descobriram a forma distinta de uma palavra que eles desejavam escrever por meio do uso do corretor ortográfico eletrônico, possivelmente com base em indícios visuais da palavra. Ao ser acionado por meio de um clique com o botão direito do mouse, o corretor apontou e disponibilizou uma lista de palavras a partir da hipótese de escrita realizada por eles e, dentre elas, a forma gráfica convencional da palavra *bicho*, possibilitando que eles a escolhessem e, prontamente, continuassem sua atividade de escrever.

Essa é uma das maneiras utilizadas pelas crianças para se apropriarem da escrita. Sem depender necessariamente da memorização da ordem do alfabeto e de sílabas, elas pareciam se apropriar dos signos gráficos com base em indícios visuais, de modo que toda a sua atenção se voltava para a construção da ideia do texto, que exige um esforço maior para produzir a compreensão para o outro por meio da escolha e da combinação das palavras (VIGOTSKI, 2009).

Portanto, o mais importante a se destacar é o papel do(a) professor(a) de promover a organização adequada do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita viva desde os primeiros anos do ensino fundamental como um passo natural (VIGOTSKI, 1997c), isto é, com foco no uso funcional dessa linguagem, a partir da necessidade das crianças de utilizá-la – não no traçado das palavras como exercícios – para que, nesse caminho, o mecanismo de funcionamento dela seja apropriado e desenvolvido pelas crianças em suas formas mais elaboradas.

Além disso, o uso funcional da escrita pela criança, tendo como base suas necessidades, possibilita promover a formação de crianças autoras e leitoras de textos verdadeiramente inseridas socialmente.

Uma das crianças apontou, ao final do projeto de trabalho de produção do livro digital de histórias, a importância que tinha para ele o fato de sua história e as histórias dos colegas terem sido disponibilizadas publicamente na rede de *internet* para o acesso de outras crianças ou adultos interessados na leitura.

Max: Pra mim eu gostei demais porque é a minha primeira coisa que vai publicar, não só a minha, mas de todos os colegas da sala que vai publicar na internet. (Entrevista, 12/12/2016) (CORRÊA, 2017, p.56).

Tomar como ponto de partida as necessidades das crianças de utilizarem a escrita significa dar voz a elas para que realizem, com a colaboração do(a) professor(a) como parceiro(a) mais experiente, seus projetos de dizer em situações comunicativas significativas (VIGOTSKI, 1997c). São atividades de escrita que podem ser realizadas em diferentes suportes e com diferentes objetivos, como a criação de histórias para outras crianças ou adultos, a composição de cartas, bilhetes e mensagens para destinatários reais para avisar, solicitar ou reclamar sobre algo, a realização de registros etc.

Para finalizar nossa conversa...

A necessidade de refletir sobre princípios teóricos e metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita na criança nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental decorre de estudos, pesquisas e aprendizagens nas áreas da psicologia e da educação, à luz da teoria Histórico-Cultural, especialmente com base nos ensinamentos de Vigotski (1997c) e de Luria (2006). Para esses autores, o desenvolvimento das capacidades humanas se realiza no processo das

atividades a elas vinculadas, feitas em colaboração com outros indivíduos mais experientes culturalmente.

Sendo assim, o pleno desenvolvimento da linguagem escrita na criança como uma função cultural implica a organização intencional dos processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, das atividades vinculadas a ela nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, possibilitando o desenvolvimento humanizador das crianças, isto é, o desenvolvimento da capacidade de expressão, de pensamento, da memória e de fruição do ato cultural de ler.

Os processos humanizadores nas atividades de expressão das crianças como sujeitos ativos que podem ocorrer por meio da prática pedagógica dependem do trabalho do(a) professor(a) que organiza e conduz, de forma intencional e com base em conhecimentos científicos, os processos de ensino e de aprendizagem das crianças, desde o começo da vida. Trata-se de promover condições para que elas se apropriem da linguagem escrita de maneira consciente em relação à sua essência, ou seja, como uma atividade cultural, com função social, cuja técnica consiste no desenho convencional das palavras, da mesma maneira que se pode desenhar as coisas do mundo também, por meio da representação simbólica.

Nessa perspectiva de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, a ênfase não está nos processos de decifração do código alfabético e/ou nas relações irregulares entre letras e sons, mas no uso funcional da capacidade gráfica para expressar, desde a mais tenra idade, tendo como base as necessidades das crianças, com foco no desenvolvimento de crianças autoras e leitoras de textos.

Referências

ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B.; SANTOS, S. O. Escolhas de letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 18, n. 1, 2011. p. 67 - 80. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12365>. Acesso em: 1 jan. 2020.

BAJARD, É. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 21, n. 1, 2014, p. 189 - 195. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25061>. Acesso em: 27 dez. 2019.

_____. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 23, n. 1, 2016, p. 201 - 225. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35412>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. J. Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo. **FAEEBA**. Salvador, v. 28, n. 54, 2019, p. 139 - 154. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6186>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CORRÊA, A. B. **Textos manuscritos e digitais**: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do Ensino Fundamental. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017. Disponível em <https://uniube.br/cpe/biblioteca/dissertacoes.php>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M. E. Desenvolvimento humano e o papel do signo na constituição da linguagem verbal, da fala e da consciência humana: pressupostos de Vigotski, Leontiev e Luria. **Eutomia**. Recife, v. 1, n. 21, 2018, p. 97 - 119. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237442>. Acesso em: 15 dez. 2019.

GIROTTTO, C. G. G. S. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, v. 1, n. 4, 2016, p. 35 - 48.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**. Philadelphia, v. 45, n. 4, 2007, p. 9 - 49.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59 - 84.

LIMA, E. A. de. Trabalho pedagógico na educação infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 113 - 129.

LUGLE, A. M. C.; MELLO, S. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista de Educação**. Campinas, v. 20, n. 3, 2015, p. 187 - 199. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/2901>. Acesso em: 03 dez. 2019.

LURIA, A. R. Memória. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 39 - 96.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006a, p. 143 - 189.

_____. Vigotski. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006b, p. 21-38.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidade e motivação. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

MELLO, S. A. A. Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J. M. e Cultura Acadêmica, 2014. p. 181 - 192.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v.21, n. 1, 2014. p. 85 - 99.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997a. p.251 - 273.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997b. p.11 - 46.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997c. p.183 - 206.

_____. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 395 - 486.