

## **A ALFABETIZAÇÃO SOB O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: SOBRE A NECESSIDADE E A ATIVIDADE DE ESTUDO**

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto<sup>1</sup>  
Andréia da Silva Pereira<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Os estudos sobre atividade e aprendizagem na abordagem Histórico-Cultural abordam, em sua maioria, as discussões sobre as funções psíquicas superiores e as zonas de desenvolvimento proximal e real. Partindo da relevância dessas discussões, enfocamos a atividade de estudo e sua relação com o ensino da leitura e da escrita. Posto isso, temos como objetivo, neste artigo, apresentar uma discussão acerca da atividade de estudo e das concepções que envolvem o ensino da língua materna a partir da teoria Histórico-Cultural. Apontamos, desse modo, para a importância dessa abordagem nos estudos sobre alfabetização e no conhecimento da atividade de estudo como elemento central para a criação da necessidade humanizadora de leitura e escrita, partindo da concepção que a criação de necessidades pressupõe a produção de discursos, que têm a sua materialidade nos textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Leitura. Escrita. Teoria Histórico-Cultural. Atividade de estudo.

**ABSTRACT:** Studies on activity and learning in the cultural-historical approach involves, most cases, the discussions on the higher psychological functions and areas of proximal and real development. Having said that our objective in this paper is to make a discussion about the activity of study and the concepts that involve the teaching of the mother

---

<sup>1</sup> Professora assistente junto ao Departamento de Didática e do programa de Pós-Graduação em Educação (F.F.C. – UNESP). Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Cep 17525-900. Marília (SP) Brasil. E-mail: [cyntia@marilia.unesp.br](mailto:cyntia@marilia.unesp.br)

<sup>2</sup> Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP – Marília). Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Cep 17525-900. Marília (SP) Brasil. E-mail: [unespandreia@yahoo.com.br](mailto:unespandreia@yahoo.com.br)

language from the Historic-Cultural theory. We point this way, the importance of this approach in studies on literacy and knowledge of the activity of study as central to the creation of humanizing need of reading and writing, starting from the principle that the creation of needs requires the production of discourses, which have their materiality in the text.

**KEYWORDS:** Literacy. Reading. Writing. Historical Cultural Theory. Individual study.

## Introdução

Parte considerável das pesquisas sobre a teoria Histórico-Cultural se compõe de quatro conceitos básicos: atividade, zona de desenvolvimento proximal e real, e funções psíquicas superiores.<sup>3</sup> Tais abordagens se referem a um complexo estudo sobre o desenvolvimento humano e as raízes marxistas dessa teoria. Dentre os estudos se destacam os que envolvem o cotidiano escolar e as ações do professor na aprendizagem dos educandos.

Das pesquisas sobre educação escolar e da teoria Histórico-Cultural, a questão da aprendizagem se refere às concepções de cooperação, apropriação e as relações entre alunos e professores. A escola, nas pesquisas, surge como possibilidade de intervenção na zona de desenvolvimento proximal ou aquilo que a criança será capaz de fazer amanhã se houver auxílio de um parceiro mais experiente.

Esses elementos se tornam importantes para a compreensão do desenvolvimento humano e da inteligência. As abordagens enfocam a questão do desenvolvimento infantil e do surgimento de uma nova concepção de criança que se pauta na apropriação da cultura humana como eixo fundamental.

Nesses estudos, a abordagem da atividade e sua relação com o de-

---

<sup>3</sup> Referimo-nos às pesquisas realizadas nas universidades e que abordam, especificamente, a Teoria Histórico-Cultural. Os autores Bernardes (2006), Gontijo (2003), Freitas (2003) e Souza (2006) relacionam a Teoria com a educação escolarizada e os processos de ensino e de aprendizagem.

envolvimento humano ampliam a discussão sobre aprendizagem, uma vez que a atividade se caracteriza pelo que Leontiev (1998) denomina de coincidência entre motivo e objetivo de uma ação. Motivo e objetivo em coincidência significam, desse ponto de vista, um momento de salto qualitativo no desenvolvimento humano, pois envolve aprendizagem e desenvolvimento.

Do conceito de atividade, neste texto, elaboramos as discussões sobre a de estudo, que se caracteriza como momento em que todas as atenções e necessidades do sujeito aprendiz se voltam para a aprendizagem da escrita, da leitura e dos conhecimentos existentes na escola. E como esse processo se dá? Como a alfabetização se constitui nesse processo? Essas duas questões impulsionam nosso objetivo neste artigo, que é o de discutir a atividade de estudo e suas contribuições para o ensino da língua materna.

Baseamo-nos nas discussões de Davidov & Markova (1987) e Davidov (1988a; 1988b), com o objetivo de estabelecer algumas relações entre a necessidade de ensino e de aprendizagem da língua materna e o estudo como atividade principal no processo de apropriação da língua materna.

Desse objetivo, utilizamos a teoria Histórico-Cultural e a perspectiva de alfabetização por meio de textos como possibilidade de leitura e de escrita serem apropriadas pelos educandos de modo significativo, ou seja, para os seus usos sociais e históricos, em lugar da aprendizagem da técnica de escrita e de leitura. Considerar a atividade de estudo como eixo fundamental na alfabetização transforma a língua em instrumento cultural complexo (MELLO, 2003) ou a humanização dos sujeitos por meio da linguagem escrita.

Portanto, elaboramos uma discussão que questiona as relações existentes entre atividade e a aprendizagem da leitura e da escrita. As articulações se dão em torno da importância do conhecimento acerca da concepção de necessidade humanizadora.

### **Letramento, alfabetização ou apropriação?**

Com base nas considerações sobre atividade de estudo e alfabetização, a discussão aqui posta questiona a técnica e a apropriação, e é a

base do aprofundamento teórico que realizamos, assim como elucida os possíveis significados da aprendizagem da leitura e da escrita a partir da teoria Histórico-Cultural. Posto isso, é necessário esclarecermos o que se compreende por letramento e alfabetização:

[...] define-se alfabetização — tomando-se a palavra em seu sentido próprio — como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas — procedimentos, habilidades — necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de decodificação de fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler [...] (SOARES, 2003, p. 91).

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos — para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos [...] (SOARES, 2003, p. 91-92).

A diferença entre as duas abordagens — técnica de escrita e uso social da escrita — elucida objetivos que o educador possui em relação à aprendizagem dos educandos e da compreensão acerca da função de ensinar.

Ensinar o quê? O que significa ensinar? Quem aprende? As respostas a essas questões se constroem, a nosso ver, por meio da compreensão de que os educandos se apropriam da técnica da escrita — alfabetização — desenvolvendo diferentes habilidades — letramento. Tais elementos caracterizam o processo de comunicação e produção de sentidos que se está ligado à participação em práticas sociais de escrita.

Se o educador concebe o educando como um espectador de um apanhado de técnicas de aprendizagem do sistema alfabético, pode evidenciar enfoques da língua e suas unidades a serem estudadas ou, ao

contrário, com base numa concepção discursiva, privilegiará o trabalho com a linguagem.

Considerar que o educando aprende a escrever e a ler por meio de instruções denota uma perspectiva de inserção parcial nas necessidades e motivações da escrita e, dessa maneira, descaracteriza a função humanizadora da apropriação da linguagem escrita.

A necessidade de debate reside, atualmente, no que Soares (2002) discute sobre a questão da alfabetização e do letramento, compreendendo que

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” — a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto — **alfabetismo** ou **letramento** não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente — daí o recente surgimento do termo **letramento** [...] (SOARES, 2002, p. 20, grifos da autora).

É, ainda, necessário considerar que,

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas o acesso a ela, mas a participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, lingüístico, psíquico [...] (MORTATTI, 2004, p. 100).

Dessa perspectiva, a formação de educandos produtores de textos (JOLIBERT, 1994) se orienta pelo conhecimento da utilidade e das diferentes funções da escrita, constituída como o poder de domínio da cultura letrada. O sentido e o uso social da escrita emergem, da comunicação como meio de constituição dos sujeitos, em contrapartida à tarefa

de escrever. Por esse prisma, a questão da interação e sua relação com a constituição da linguagem fundamentam nossos referenciais.

Geraldi (2003), um dos autores por nós estudado, corrobora com essa discussão. Para ele, a constituição do sujeito discursivo pressupõe que esse se assuma como locutor, tendo algo a dizer, razões para dizer e estratégias para esse fim. A teoria da linguagem proposta por Geraldi, apresenta-se numa dimensão discursiva, visto que considera a linguagem em seu conjunto político, social, histórico e contextual.

Os pressupostos de Geraldi (2003) se caracterizam como uma situação comunicacional que, a partir da consideração da importância da atividade de escrita, se identificam com o que Jolibert (1994, p. 18, grifos das autoras) denomina de parâmetros da situação de comunicação, que remetem a pensar sobre o que determina a sua produção:

- Quem é o exato *destinatário* de meu escrito? Qual é seu *status*? Mantenho com ele relações de par ou não?
- Eu como *enunciador*: A que título escrevo? Como pessoa? Como criança escolar? Como representante de meus colegas?
- Qual é o *objetivo* de meu escrito?
- Qual é a sua *intenção*, isto é, o que irá acontecer se meu escrito não for conveniente?
- Qual é seu exato *objeto*, isto é, O que é que eu tenho a dizer? O que é que eu quero dizer?

A reflexão não apenas sobre o que se escreve, mas também sobre as condições em que se produz a escrita possibilita caracterizar a dimensão discursiva desse ato, que pressupõe a linguagem considerada em relação ao contexto histórico-social em que está inserida, propiciando a construção de significados.

Disso resultam as considerações de que a língua não está posta, já que é constantemente reconstruída pelos sujeitos na interação com o outro num contexto social. As ações na linguagem, dessa forma, alteram os sujeitos que estão envolvidos no processo de interação e essa perspectiva inclui a produção de textos, que difere do que Geraldi (2003) denomina redação — o escrito para a escola.

A produção de textos envolve, assim, a produção de sentido para

o outro. Escrita pressupõe a organização do pensamento em função do que dizer e como dizer ao leitor.

Essas considerações elucidam algumas questões referentes à teoria da enunciação de Bakhtin (1990) que, ao contrário da consideração da língua como abstração, adota a perspectiva da relação entre social, cultural e ideológico. Esses três elementos têm base na interação verbal, sendo que o enunciado, como produto das interações, é elemento fundamental da língua:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

As questões referentes à enunciação e à relação interlocutiva pressupõem o contato com o outro na cultura, dado que por meio dessa o homem se constitui como sujeito histórico, social e com capacidade de aprendizagem, característica unicamente humana e humanizadora.

A educação, nesse contexto, emerge como a possibilidade de desenvolvimento das qualidades humanas. Essas concepções envolvem a necessidade de considerar a importância do sentido no ato de escrever, o que implica compreender a linguagem como produção humana carregada de sentidos e ideologias, em que a palavra é a expressão de comunicação social e interação social (BAKHTIN, 1990).

Alfabetização e letramento, desse ponto de vista, se tornam um momento de humanização, no sentido em que o ensino da língua materna e sua aprendizagem avançam no que significa se apropriar da linguagem escrita. Ler e escrever significa, assim, um momento que se dá na atividade do sujeito, especificamente a de estudo.

Nesse aspecto, a Teoria Histórico-Cultural permite algumas discussões, pois o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita modificam enfoques sobre a linguagem: da relação entre a escrita e seus sujeitos para a relação dialética sujeito — mediador — objeto. Nessa relação a

aprendizagem se dá na interação, criando a necessidade de compreender o que é a atividade de estudo e a relevância dos estudos desse momento específico do desenvolvimento humano.

### **Necessidade de escrita e de leitura: o que significa estar em atividade?**

A teoria Histórico-Cultural tem como representante central Vigotski, que em seus escritos elabora uma série de estudos e discussões sobre o desenvolvimento humano e a sua relação com o materialismo dialético. Essa teoria desconstrói a concepção de aptidão e de aspectos determinantes das condições de vida do homem:

[...] os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais — que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história —, também não têm mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais. (MELLO, 2004, p. 136).

A mudança nas concepções se constitui a partir da própria relação que o homem tem com a sua cultura e o modo como as condições de existência criam ou diminuem as necessidades humanizadoras, além da possibilidade de apropriação dos elementos da cultura e da história da humanidade. Esses elementos são fundamentais na compreensão da concepção de atividade.

A abordagem Histórico-Cultural concebe a atividade humanizadora como a satisfação de necessidades que ultrapassam as questões biológicas, uma vez que dirigem as leis criadas pelo homem ao longo da sua humanidade:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do



homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1998, p. 68).

A atividade é composta pela objetivação e apropriação, de forma que se caracteriza por uma ação orientada por um motivo humanizador. Nesse sentido, o que determina o ser humano é o lugar que ele ocupa nas relações sociais e o processo de objetivação se mostra fundamental para compreender, do ponto de vista do enfoque Histórico-Cultural, como o sujeito aprende a partir da interiorização.

Além desses aspectos, a atividade se constitui como momento de um salto qualitativo no desenvolvimento humano, ou seja, quando as capacidades humanizadoras diferenciam os homens dos animais. As atividades se dão, desse modo, a partir de periodizações, relacionadas às transformações psíquicas — neoformações —, que são caracterizadas pelo surgimento de novos tipos de atividades (DAVÍDOV, 1988b) que se constituem em:<sup>4</sup>

- comunicação emocional direta (até o 1º ano): a comunicação com os adultos forma as necessidades de comunicação com outras pessoas;
- atividade objetiva-manipuladora (de 1 a 3 anos): criança realiza essa atividade primeiro com o auxílio de um adulto, reproduzindo o procedimento de ação com as coisas, elaborado socialmente. O “eu” infantil surge como neoformação da consciência;
- atividade de jogo (de 3 a 6 anos): surgem a imaginação e a fun-

---

<sup>4</sup> A apresentação dos períodos de atividade está inserida de forma sintética neste texto, visto que se configura, neste momento, como uma breve discussão — para focar a atividade de estudo e sua importância.

ção simbólica, assim como a orientação no sentido geral das relações humanas;

- atividade de estudo (de 6 a 10 anos): surgimento da consciência e do pensamento teórico, em que se desenvolvem as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planificação mental) e necessidades, motivos de estudo;
- atividade socialmente útil (de 10 a 15 anos): aspiração a participar de qualquer trabalho que seja socialmente necessário e reflexão sobre o próprio comportamento;
- atividade de estudo e profissional (de 15 a 17 anos): necessidade de trabalho, com concepções estáveis sobre o mundo.

Leontiev (1978) esclarece, ainda, que a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem sua estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento. Atividade, nessa perspectiva, se relaciona com o indivíduo e o sistema de relações da sociedade e representa elemento de mudança psíquica da condição do sujeito.

Além disso, à margem das relações, a atividade do sujeito não existe em absoluto. A atividade individual depende, assim, do lugar que o homem ocupa na sociedade e do modo como ele a objetiva.

Das atividades elencadas importa, neste artigo, a atividade de estudo na aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo que a atividade de estudo tem como unidade a tarefa de estudo e, como conteúdo principal, a assimilação de procedimentos generalizados de ação.

Essa atividade específica se dá na esfera dos conceitos científicos, com mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança (DAVIDOV e MARKOVA, 1987), sendo que “[...] el contenido de la actividad de estudio son los conocimientos teóricos (como de dijo antes, con este término designamos la unidad de la abstracción y la generalización sustanciales y de los conceptos teóricos)” (DAVIDOV, 1988a, p. 158).

Relacionado à atividade de estudo destacamos o papel humanizador da escrita e da leitura, vistas como uma forma de poder em que a necessidade é, pois, observar qual processo envolve a apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos e de que modo o conteúdo da atividade

de estudo necessita de aprofundamentos e discussões, para compreender como o educando aprende e objetiva as ações de ler e escrever ou como o sujeito aprende. Cabe ressaltar que atividade de estudo não é sinônimo de aprendizagem:

El término “actividad de estudio”, que designa uno de los tipos de actividad reproductiva de los niños, no debe indentificarse con el término “aprendizaje”. Como se sabe, los niños aprenden en las formas más diversas de actividad (en el juego, en el trabajo, en el deporte, etc.). La actividad de estudio tiene un contenido y una estructura especiales y hay que diferenciarla de otros tipos de actividad que los niños realizan tanto en la edad escolar inicial como en otras (por ejemplo, hay que diferenciarla de la actividad lúdica, social-organizativa, laboral, etc.). Además, en la edad escolar inicial, los niños realizan los tipos enumerados y otros de actividad, pero la rectora y principal es la de estudio: ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto. (DAVIDOV, 1988a, p. 159).

O desenvolvimento, que ocorre quando o sujeito aprende, torna a discussão sobre a atividade de estudo uma possibilidade de questionar como o ensino da leitura e da escrita são resultados de concepções e ações sobre e com a escrita e a leitura, bem como da relação da produção com a constituição humana. Cabe destacar, ainda, que as operações, ou o modo como as ações são efetuadas, necessitam ser conscientes (LEONTIEV, 1998), visto que são formadas como ações para que se tornem um hábito e, posteriormente, uma ação que se torna meio de realização de outra ação.

A importância é de que o objeto da ação se torne uma condição requerida por um novo propósito e que, no caso da apropriação da leitura e escrita, permitam conceber que é necessária a produção escrita ou a leitura como uma ação requerida por uma nova motivação, ou seja, a de produzir um texto para um leitor, em uma determinada situação, de um determinado modo e a partir de determinadas estratégias de fazê-lo ou, ler para a satisfação da necessidade de saber.

O objeto da ação técnica de escrever ou ler remete, ao contrário,

à criação de um propósito novo que se torna indefinido, ou seja, pode ser representado pela cópia de palavras e a memorização delas ou a oralização de palavras ou sentenças. São novos propósitos, porém sem atividade, sem ações humanizadoras, pois se dão em torno de um mesmo objeto: as técnicas de escrever e ler. A consideração da importância da atividade reside na possibilidade de impulsionar e complexificar as motivações humanas, bem como as necessidades de produção escrita.

Nesse contexto, a linguagem no processo de alfabetização possibilita que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorra nas relações. A possibilidade de aprendizagem está no significado que o sujeito dá à sua forma de comunicação, em que:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como facto da consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87)

No caso da linguagem escrita, sua utilização como aprendizagem do alfabeto e o enfoque na codificação resultam numa forma rudimentar de escrita, ou seja, não possibilitam a atividade do sujeito e a escrita como formas de comunicação e pensamento. O processo de apropriação da linguagem escrita exige relações entre interlocutores e autores, ou seja, entre sentido e significado, ao contrário de uma relação que se estabelece entre educando e letras.

A aprendizagem da linguagem escrita remete assim ao sentido atribuído a ela, parte fundamental do mundo e da realidade que envolve as palavras e seus significados. O ato de escrever significa a (re)significação do modo como o sujeito se apropria do discurso do outro.

O texto — seja ele oral ou escrito — emerge como unidade de constituição de discursos e de sentidos. A interação verbal, lugar de produção de linguagem segundo Geraldini (2003), remete à língua reconstruída na atividade de linguagem e os sujeitos se constituindo na medida em

que interagem uns com os outros, inseridos em um contexto social e histórico.

Esse processo se relaciona diretamente com a apropriação da leitura e da escrita a partir do ponto de vista da riqueza histórica e social da linguagem, ou seja, do modo como a humanidade criou e recriou seus escritos e do modo como desenvolveu capacidades humanizadoras:

En su actividad de estudio los escolares reproducen el proceso real por el cual los hombres crean los conceptos, imágenes, valores y normas. Por eso la enseñanza escolar de todas las asignaturas debe estructurarse de manera que, en forma concisa, abreviada, reproduzca el proceso histórico real de generación y desarrollo de los conocimientos (DAVIDOV, 1988a, p. 174).

Desses elementos é importante compreender que as concepções de professor e aluno se reconstróem, ao mesmo tempo em que a aprendizagem — considerada como um momento de apropriação e de humanização — se torna um elemento complexo e transformador das capacidades humanas, sejam elas cognitivas, afetivas ou sociais.

A escrita se torna uma questão política e histórica, como processo e produto da história humana, em que ser educador significa ser aquele que tem como função básica ensinar, ou seja, aquele que possui um saber historicamente acumulado, estando em condições de possibilitar aos educandos a criação de novas necessidades e motivações e que, no caso da escrita, se referem à apropriação de um instrumento cultural complexo em situações nas quais a escrita se faz necessária como forma de comunicação:

[...] Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito produtor de seus textos, ser professor já não mais pode ser exercício da capatazia (ou o exercício da gerência).

É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos [...]

Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos. (GERALDI, 2003, p. 112).

Esses elementos pontuam a necessidade de um educador que considere o processo de aprendizagem como um momento em que o educando esteja em atividade de estudo ou em uma ação que tenha como objetivo a mesma motivação que a conduziu permitindo, assim, a apropriação dos saberes. Escrever significa agir para um leitor, por um motivo real e uma necessidade de comunicação.

Esses elementos, com base na teoria Histórico-Cultural, apontam para o que Duarte (1999) discute sobre a questão da formação como historicização do sujeito, visto que a educação como ato político requer a consideração da individualidade humana como parte indispensável à síntese do indivíduo nas relações sociais.

O ensino e a aprendizagem da língua materna têm implicações no que o educando pode vir a ser, de acordo com a criação de novos motivos para sua aprendizagem. Dada a importância da consciência de si mesmo, ou autoconsciência, num processo de autodesenvolvimento, a escrita como momento de criação se torna um dos elementos a serem considerados como fundamentais no processo de apropriação, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento humano.

O conceito de atividade auxilia a compreender o problema do processo de formação e desenvolvimento da psiquê e da consciência. Isso facilita na reflexão acerca das forças motrizes do desenvolvimento psíquico e os princípios de divisão de seus estágios:

[...] La vida del niño en cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas. En la vida surgen nuevos tipos de actividad, nuevas relaciones del niño hacia la realidad. Su surgimiento y conversión en actividades rectoras no elimina las existentes anteriormente, sino que sólo cambia su lugar en el sistema general de relaciones del niño hacia la realidad, las que se vuelven más ricas. (ELKONIN, 1987, p. 122).

Tal perspectiva abarca a ideia de que a educação não deve ofere-

cer somente a aprendizagem de habilidades para o mundo do trabalho remunerado — dos futuros trabalhadores e trabalhadoras —, mas, também, para a humanização dos sujeitos, que se dá a partir do desenvolvimento da capacidade unívoca de todos os homens: a de aprender. É necessário, desse modo, pensar as formas pelas quais o ensino da leitura e da escrita não se constitua como um momento de aprendizagem de palavras sem sentido e significado.

A discussão que emerge dessa perspectiva se relaciona com a escrita como ato mecânico e individualizado em contrapartida ao processo discursivo, que se dá na relação com o outro e a partir da alfabetização considerada como ensino da linguagem e não do sistema alfabético em si mesmo.

A escrita não representa mera expressão do pensamento, mas (re) elaboração dele, visto que a reorganização do modo de pensar deixa o texto a serviço do pensamento simbólico. Existem interlocutores que transformam o pensamento monológico do autor em um discurso. Significa, ainda, a necessidade de parâmetro do outro no ato de escrever, pois os elementos técnicos da escrita não contemplam o ato do discurso.

Outro aspecto importante é compreender a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento humano, como o primeiro elemento para a discussão em torno das necessidades tipicamente humanas e o primeiro argumento para a hipótese de que as condições em que se dão os processos de apropriação é que determinam as formas pelas quais os homens se desenvolvem.

Apropriar-se da linguagem escrita é ter a possibilidade de apropriar do saber historicamente acumulado num processo que envolve criatividade e questionamento, visto que a formação humana deve ser reflexo de sua humanização, condição fundamental para que o processo formativo ocorra.

Esses elementos caracterizam a humanização e a apropriação dos saberes humanos, já que o homem é criativo porque interioriza o externo e o modifica, constituindo algo novo, dando significado àquilo que se apropria no processo dialético de aprendizagem.

Apropriar, aprender e se desenvolver são capacidades tipicamente humanas nesse processo em que a atividade, considerada como a relação que se realiza entre sujeito e objeto — mediado pela comunicação — possibilita o desenvolvimento do que se denomina, no enfoque histórico-cultural, de funções psíquicas superiores, porque têm origem social e cultural.

A linguagem no processo de alfabetização, nesse contexto, permite que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorra nas relações. A possibilidade de aprendizagem está no significado que o sujeito dá à sua forma de comunicação.

Trazendo esses elementos para reflexão, Geraldi (2003) possibilita questionamentos relevantes em relação ao que seja um texto: produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo para alguém.

A aprendizagem da linguagem escrita remete assim ao sentido atribuído a ela, parte fundamental do mundo e da realidade que envolve as palavras e seus significados. O ato de escrever significa aprender pronunciar sentidos diante da historicidade. Para além de letras do alfabeto agrupadas que formam palavras, a escrita pressupõe a (re)significação do modo como o sujeito se apropria do discurso do outro.

Desse prisma, a diferença fundamental entre língua e linguagem e a escrita na escola se constrói considerando que

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre duas pessoas, ou ela é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens — o *uso da língua* — ou o objetivo será o conhecimento do sistema lingüístico — o *saber a respeito da língua*. (GERALDI, 2003, p. 119, grifos do autor).

Numa concepção discursiva da linguagem a questão não é de uma ação pedagógica, mas de uma perspectiva em relação à linguagem. Importa a mudança de concepções e não o texto pelo texto na sala de aula. Esses elementos trazem a necessidade de não polarizar a abordagem da língua e da linguagem em dois momentos distintos. Importa a compreensão das formas pelas quais o discurso se constrói e permite ao sujeito a sua transformação, ao mesmo tempo em que a língua é por ele transformada.

Uma abordagem de ensino através de textos não visa, dessa forma, a uma metodologia ou a uma negação de esforços de professores alfabetizadores. A questão é a concepção que se possui sobre o ato de



escrita, na qual pressupõe um autor que escreve para algum leitor.

Por esses elementos, a perspectiva de discurso e de produção de sentidos elabora uma ação de propor aos educandos reais situações de escrita. É a aprendizagem da escrita na sua dimensão de uso real, das situações de elaboração do pensamento em função da linguagem, construída e elaborada a partir de necessidades humanas de comunicação. Tais considerações inserem a discussão sobre letramento e alfabetização em que, entre a técnica da escrita e da leitura e a apropriação das linguagens, a teoria Histórico-Cultural traz contribuições que requerem aprofundamentos e reflexões.

Os apontamentos de Smolka (2003) sobre a questão do discurso e da sua relação com a escrita reforçam as assertivas acima, visto que envolvem um trabalho de escrita que se caracteriza pela reelaboração do pensamento em função do outro — o leitor do texto. O outro, nesse processo, envolve um discurso escrito para alguém que, em determinado momento, se torna o outro de si mesmo, num processo de autoconsciência da característica discursiva e interacionista da linguagem escrita. As marcas do discurso interior, dessa forma, remetem à necessidade de considerar a importância da linguagem como um momento de construção de significados e visões de mundo.

Essa questão, discutida por Smolka (2003) e por Beatón (2005), diz respeito ao papel do outro na apropriação da cultura humana que, no caso das discussões dos autores, se dá pela escrita.

Beatón (2005) se refere ao outro como portador de cultura ou aquele que permite ao sujeito aprendiz a apropriação dos saberes historicamente acumulados. O outro potencializa o desenvolvimento do sujeito e de suas funções psíquicas superiores, sendo que, num dado momento, o sujeito é capaz de orientar sua aprendizagem e suas ações e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

No que se refere à linguagem escrita, a sua apropriação passa pela autoconsciência do papel social da linguagem e da sua construção segundo as necessidades humanas. A importância da autoconsciência da escrita, dessa forma, além de uma questão de controle das ações, se refere à consciência política das necessidades e motivações humanas do ato.

A produção de textos e sua possibilidade — ou não — na educação escolarizada envolvem, da perspectiva da teoria Histórico-Cultural, a

viabilidade da constituição de educandos como interlocutores e autores, ou seja, a aprendizagem do aspecto discursivo e interlocutivo da escrita.

Além disso, esses elementos envolvem uma concepção de homem e humanização em que as possibilidades e necessidades se dão com base nas potencialidades que emergem do entorno e da cultura apropriada pelo sujeito. Os níveis de apropriação, nesse sentido, determinam as motivações de cada sujeito e as possibilidades de criação de novas necessidades e motivações de aprendizagem.

A linguagem escrita se constitui no sujeito como possibilidade de apropriação da cultura humana e da comunicação como momento de reelaboração do pensamento em que o sentido se dá antes da palavra:

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1990, p. 95, grifos das autoras)

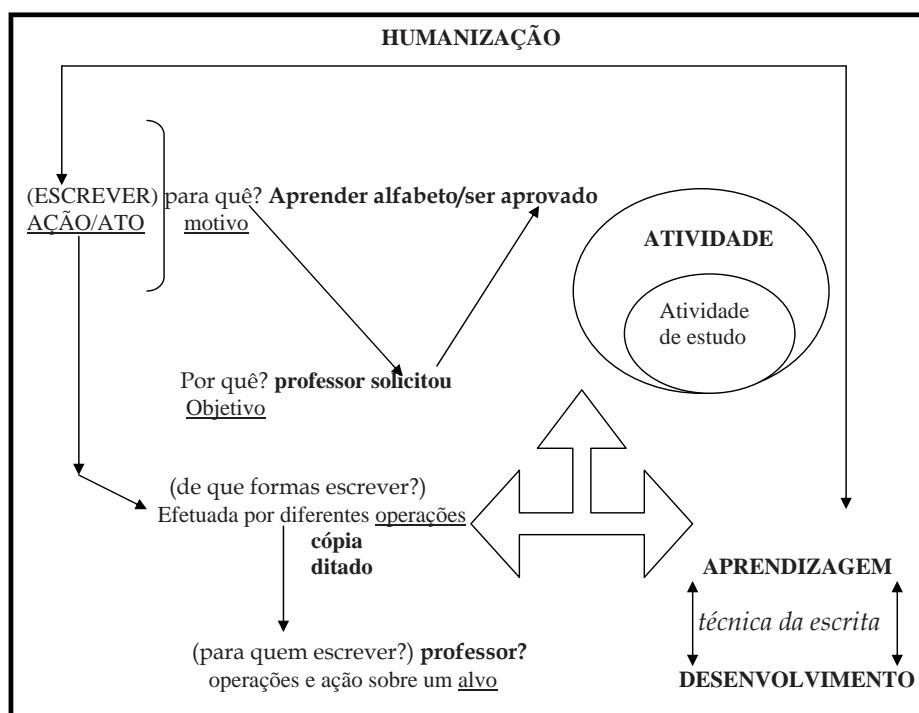
Comunicação, linguagem e pensamento, dessa forma, se entrelaçam na perspectiva da linguagem escrita constituída nas relações sociais e como produto e produtora de sujeitos que são leitores e autores da comunicação social, ou dos sentidos que permeiam a produção e a leitura de um texto.

A atividade de estudo, nesse aspecto, tem sua relevância inserida nos processos cognitivos, que dizem respeito ao modo como o sujeito concentra suas ações para o fim de complexificar qualitativamente o seu pensamento. O estudo — a partir do texto como discurso humano e humanizador — se desloca do modo como a técnica da escrita se dá — ou seja, por meio de instruções — para o modo como ocorre a ação intencional na apropriação da linguagem escrita e, conseqüentemente, para o enfoque na organização de motivações e para a abordagem dos educados como interlocutores.

Cabe, nesse sentido, a ação de escrever e não o domínio das letras do alfabeto que, em si, é “morto”, ou seja, sem sentido, visto que não

se constitui num momento de comunicação, mas como símbolo sem referencial e/ou elementos constitutivos da linguagem humana, questionadora, questionável e constitutiva de sentidos e significados que determinam o contexto de sua produção e interlocução.

Esses elementos são melhores visualizados no esquema abaixo, que tem como referência a concepção de atividade de Leontiev (1998). Os elementos que compõem os esquemas a seguir comportam dois tipos de ação para a escrita e para o processo de atividade.



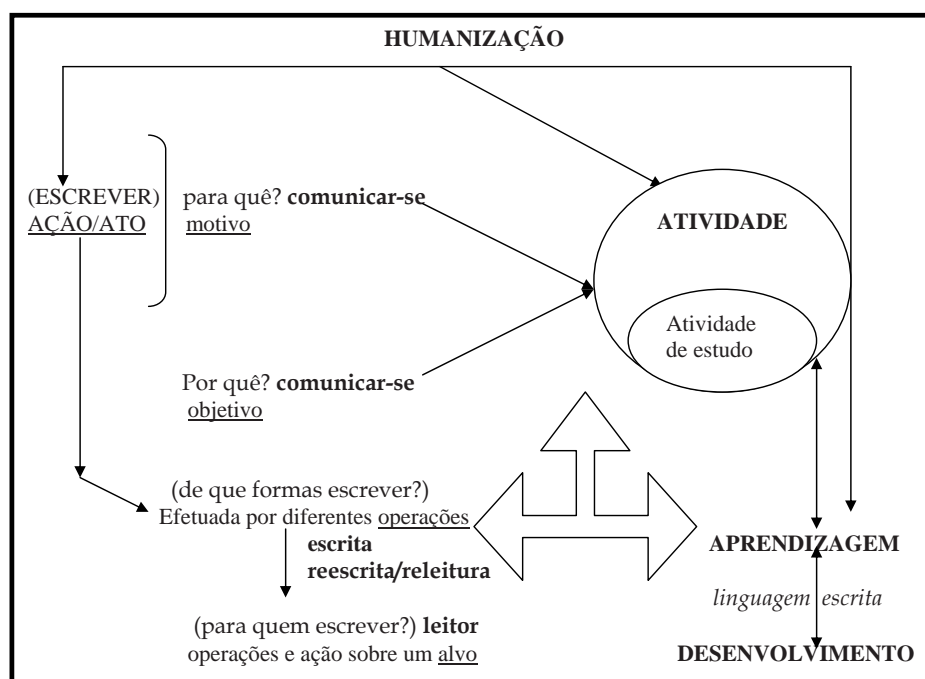
QUADRO 1. Ação e motivo no ato da escrita com base no ensino de sua técnica.

A primeira forma de ação de escrita abarca um conjunto de questões sobre a *técnica da escrita* como prioridade no ensino. Trata-se da ação de escrever para dominar a técnica escrita, porque assim aprende-se a escrever ou assim o educador concede a aprovação do treino efetuado. Cada operação conduz a ação de escrever e passo a passo se adquire a técnica de escrever e se é capaz de produzir escritos. O alvo, a tarefa,

é de preencher lacunas ou construir palavras aleatoriamente, por exemplo, sendo que o fim da escrita é a entrega de uma ficha preenchida ao educador e a possibilidade de aprovação. O leitor não existe, pois não houve algo a dizer, houve uma instrução a ser seguida. O fim da produção é aprender a técnica da escrita, não a apropriação da linguagem.

O objeto da ação com base no domínio da técnica da escrita define o modo de agir sobre a ação, ou seja, as operações efetuadas que se dirigem para o modo como o educador, a partir das suas proposições, implícita ou explicitamente, determina quais estratégias os educandos devem utilizar para a aprovação das técnicas utilizadas para exercícios motores e de fixação das letras do alfabeto.

Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano, a construção da língua como um fim em si mesma retira a possibilidade de aprendizagem das formas de comunicação e reelaboração do pensamento e dos processos mentais complexos e constitutivos da individualidade humana, como pode ser visto no segundo esquema:



QUADRO 2. Ação e motivo no ato da escrita com base no ensino da linguagem.

A segunda forma envolve a produção de texto como constituição de significado e de sujeitos (GERALDI, 2003) e os modos de compreensão da linguagem se dão considerando a produção humana e a *escrita como momento de diálogo*.

A ação de escrever se dá a partir de uma atividade. O motivo e o objetivo da atividade — o para quê e o porquê — se direcionam para um mesmo motivo, um leitor de um determinado texto produzido em um determinado contexto. Tal contexto é definido pela situação de comunicação ou pelo que Jolibert (1994) denomina de parâmetro da situação de produção. O propósito da produção é a comunicação, sendo que o ato de comunicar dirige um conjunto de operações conscientes, havendo motivações e objetivos para dizer. O objeto de ação, nesse caso, é a produção de um texto, de sentidos e perspectivas.

A coincidência entre o quê e o para quê escrever mostra a característica de interlocução e de determinação, visto que o objeto da ação determina o modo de agir do educando sobre a ação e, assim, a escrita como produção e processo de humanização define os parâmetros da importância do escrever.

O desenvolvimento, desse prisma, se torna resultado de concepções e ações sobre e com a escrita, bem como da relação da produção com a constituição humana. Cabe destacar, ainda, que as operações, ou o modo como as ações são efetuadas, necessitam ser conscientes (LEONTIEV, 1998), já que são formadas como ações para que se tornem um hábito e, posteriormente, uma ação que se torna meio de realização de outra ação.

A importância é de que o objeto da ação se torne uma condição requerida por um novo propósito e que, no caso da apropriação da linguagem escrita, permita conceber que é necessária a produção escrita como uma ação requerida por uma nova motivação, ou seja, a de produzir um texto para um leitor, em uma determinada situação, de um determinado modo e a partir de determinadas estratégias para fazê-lo.

O objeto da ação técnica de escrever remete, ao contrário, à criação de um propósito novo que se torna indefinido, ou seja, pode ser representado pela cópia de outras palavras para a memorização delas ou de treino de uma determinada ficha para que se preencham outras fichas similares.

São novos propósitos, porém, sem atividade, sem ações humanizadoras, pois se dão em torno de um mesmo objeto: a técnica de escrever. A consideração da importância da atividade de estudo reside na sua possibilidade de impulsionar e complexificar as motivações humanas, bem como as necessidades de produção escrita.

E considerar a importância da atividade de estudo significa ampliar as discussões sobre alfabetização e letramento para como o sujeito aprende em atividade e de que modo a humanização se dá a partir da apropriação da linguagem escrita pelo sujeito.

### **Considerações finais**

Ensinar a escrever e a ler, para além do alfabeto, representa a aprendizagem da história da humanidade e do sujeito, que se vê como parte da cultura e elemento de transformação das suas condições de existência.

Motivo e objetivo, a partir dessas considerações, deveriam partir de um pressuposto fundamental, qual seja, o de que a ação docente deve comportar a concepção de que o educando necessita aprender e humanizar-se e de que os modos de apropriação dos educandos se pautam na cultura e na historicização do sujeito.

As contribuições da teoria Histórico-Cultural remontam a concepção de homem e de humanidade, em que a leitura e a escrita se transformam em instrumentos culturais portadores de sentido. As opções entre os modos de ensinar essas linguagens perpassam, assim, pela própria concepção de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é possível concluir que as ações em relação à produção escrita se realizam com base em elementos complexos e inter-relacionados, em lugar da abordagem de passos a serem seguidos em função de uma técnica a ser dominada.

Para além dos jargões da educação, nossas considerações se fundamentam na ideia de uma educação para a constituição humana, para o se tornar humano. E, com base na teoria Histórico-Cultural e na teoria da enunciação de Bakhtin a linguagem, como produto e produtora da humanidade, não deve ser considerada como objeto cultural a ser apropriado por poucos; ao contrário, ela é condição fundamental para o

desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Privar o homem de seu objeto cultural significa destituí-lo da sua humanidade, possibilitar somente a satisfação de necessidades imediatas, de sobrevivência.

### Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEATÓN, G. A. *La persona em el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología*. Moscu: Editorial Progreso, 1987. p. 316-336.

DAVIDOV, V. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. In: DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu: Editorial Progreso, 1988a. p.158-191.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscu: Editorial Progreso, 1988b.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V. *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREITAS, A. P. de. *Zona de desenvolvimento proximal*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONTIJO, C. M. M. *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização*. 2003. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri, Bruno Charles Magne; Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1998. (Coleção educação crítica), p. 59-83.

MELLO, S. A. *A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo*. Marília, 2003.

\_\_\_\_\_. A Escola da Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2004. v. único, p. 135-155.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).



SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11 ed. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção Passando a Limpo).

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Ação Educativa; Global Editora, 2003. p. 89-113.

SOUZA, R. A. M. de. *A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

