

**Ensaio****O Desenvolvimento da Linguagem Escrita da Criança:
implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural****Written Language Development in the Child: pedagogical implications of
the cultural-historical theory****Desarrollo del lenguaje escrito en el niño: implicaciones pedagógicas de
la teoría histórico-cultural****Anderson Borges Corrêa¹**

Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), Uberlândia-MG, Brasil

Resumo

Este ensaio resulta de uma reflexão teórica de uma pesquisa de doutorado. O objetivo é o exercício de reflexão, a partir da Teoria Histórico-Cultural, sobre os princípios teóricos e metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita da criança no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em contraposição a uma concepção de escrita como técnica, cuja apropriação dependeria de exercícios práticos e sem o estabelecimento de uma situação comunicativa significativa para a criança. A partir de uma revisão dos principais conceitos de Vigotski (1997c), Luria (2006) e de outros autores em relação à formação e ao desenvolvimento da linguagem escrita como sendo uma função psíquica humana, compreende-se a linguagem escrita como uma atividade cultural e simbólica, cujo processo de apropriação acontece desde a primeira infância. Conclui-se que as diferentes maneiras utilizadas pela criança pequena para atribuir sentido ao mundo – o gesto indicativo, o jogo de papéis sociais e o desenho como instrumento – contribuem para desenvolver a capacidade gráfica para expressar, a qual se torna cada vez mais sofisticada à medida que a criança se apropria dos signos escritos, com base em indícios visuais, e da atividade de linguagem realizada por meio deles em atividades educativas intencionalmente planejadas para atingir esse objetivo, favorecendo o pleno desenvolvimento de crianças autoras e leitoras de textos.

Abstract

This essay results from a theoretical reflection in a doctoral research. The aim is the exercise of reflection, from the Cultural-Historical Theory, on the theoretical and methodological principles that can favor the development of written language in children in the context of Early Childhood Education and Elementary Education, as opposed to a way of writing as technique, which appropriation depends on practical exercises and without the establishment of a meaningful communicative situation for the child. Based on a review of the main concepts of Vigotski (1997c), Luria (2006) and other authors related to the formation and development of written language as a human

¹ Professor Doutor da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – SME. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9908-7684>. E-mail: abc-anderson@outlook.com

psychological function, it considers written language as a cultural and symbolic activity, which process of appropriation happens since early childhood. It concludes that the different ways used by the young child to make sense of the world - the indicative gesture, the role play and the drawing as an instrument - contribute to the development of a graphic ability to express, which becomes increasingly sophisticated as the child owns written signs, based on visual indicators, and language activity carried out through them in educational activities intentionally prepared to achieve this goal, favoring the development of children as authors and text readers.

Resumen

Este ensayo resulta de una reflexión teórica en una investigación de doutorado. El objetivo es el ejercicio de reflexión, a partir de la Teoría Histórico-Cultural, sobre los principios teóricos y metodológicos que pueden favorecer el desarrollo de la lengua escrita de la infancia en el contexto de la Educación Infantil y del Enseñanza Fundamental, en contraposición a una concepción de la escritura como técnica, cuya apropiación dependería de ejercicios prácticos e sem o estabelecimento de una situación comunicativa significativa para un niño. A partir de una revisión de los principios conceptuales de Vigotski (1997c), Luria (2006) y de otros autores en relación con la formación y el desarrollo del lenguaje escrito como una función psíquica humana, se comprende un lenguaje escrito como una actividad cultural y simbólica. , cujo processo de apropiação acontece desde la primera infancia. Conclui-se que as diferentes maneiras utilizadas pela criança pequena para atribuir sentido al mundo – o gesto indicativo, o jogo de papéis sociais e o desenho como instrumento – contribuyenem para desenvolver a capacidade gráfica para expresar, a qual se torna cada vez más sofisticada à medida que a criança se apropria dos signos escritos, com base em indícios visuais, e da atividade de linguagem realizada por meio deles em atividades educativas intencionalmente planeadas para atingir esse objetivo, favoreciendo o pleno desenvolvimento de niños autoras e leitoras de textos.

Palavras-chave: Linguagem escrita, Primeiro ciclo do ensino fundamental, Teoria histórico-Cultural.

Keywords: Written language, Early years of elementary school, Cultural-historical theory.

Palabras clave: Lengua escrita, Primeros años de la escuela primaria, Teoría histórico-cultural.

1. Introdução

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, 2006, p.151).

São relevantes as implicações dos estudos de Vigotski (1896-1934) e de seus continuadores, que se desdobraram na teoria histórico-cultural, para o campo de estudos da linguagem e para a educação brasileira e, por isso, a importância de aprofundar o debate acerca de suas contribuições. São fundamentos que hoje explicam o desenvolvimento infantil.

Os ensinamentos de Vigotski (1997c) e de Luria (2006) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita da criança criam a necessidade de discutir sobre o papel da escola na promoção do desenvolvimento dessa função cultural humana por meio de condições intencionalmente organizadas e

impulsionadoras de desenvolvimento, desde os primeiros anos de vida da criança. Isso é importante porque, conforme ressalta Vigotski (1997c), a escrita é uma forma superior de conduta de importância essencial para o desenvolvimento da capacidade de expressão, do pensamento, da linguagem interna, da memória e do ato cultural de ler.

Apesar de sua enorme importância para o desenvolvimento cultural dos indivíduos, explica o autor, o problema da separação da ideia e da técnica tem marcado historicamente as práticas escolares de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Ainda hoje, 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), são perpetuadas no contexto escolar em detrimento do uso funcional da linguagem escrita, indicando o cultivo de uma concepção equivocada de escrita como técnica, cuja apropriação ocorreria por meio de exercícios práticos e sem o estabelecimento de uma situação comunicativa significativa para a criança.

Essa concepção equivocada de escrita que é reproduzida no Ensino Fundamental se repete, também, 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).

No entanto, quando se deixa de ensinar e de aprender a linguagem escrita como uma atividade semiótica realizada por meio de símbolos e signos gráficos, com função social (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018), e se ensina o traçado de letras e a formação de palavras, esse processo se dá apenas com base na matéria visível que faz parte da constituição da linguagem escrita enquanto função psicológica cultural, isto é, em seu sentido prático reduzido. (VIGOTSKI, 1997c).

Além disso, conforme ensina Luria (2006), a história da escrita na criança começa antes da primeira vez em que ela escreve as primeiras palavras. A epígrafe deste texto, que faz referência ao autor, chama a atenção para isso e lembra que, como profissional da Educação, iniciante ou já atuante, o(a) professor(a) precisa ter plena 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 ocorrerá desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. E muito mais a se ensinar depois que ela aprende a escrever as palavras, pois a linguagem escrita desenvolvida é uma atividade semiótica realizada por meio de símbolos e signos gráficos destinada ao diálogo com os outros.

Diante desses questionamentos, o objetivo deste ensaio é o exercício de reflexão, a partir da abordagem histórico-cultural e com base em 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 da criança nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, com foco no pleno desenvolvimento de crianças autoras e leitoras de textos.

Para isso, devemos considerar, inicialmente, que o desenvolvimento infantil é guiado por atividades determinantes e, também, por outras atividades, as quais respondem às necessidades das crianças criadas em condições específicas, decorrentes da idade psicológica e das relações que elas

estabelecem com o meio; a partir dessas considerações, aponto a linguagem escrita como uma atividade cultural e simbólica, cujo processo de apropriação acontece desde a primeira infância por meio das diferentes atividades predominantes em cada idade. Ressaltando, ainda, as implicações pedagógicas do processo de apropriação da escrita pela criança em diferentes idades, tomando como parâmetro os estudos de Vigotski (1997c), Luria (2006) e de outros autores sobre a formação e o desenvolvimento dessa função psíquica humana.

2. A dinâmica do desenvolvimento na infância

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil é compreendido como um processo complexo constituído por períodos dinâmico-estáveis e períodos revolucionários – estes últimos podem instaurar períodos de crise – que possui leis internas e promove mudanças qualitativas na personalidade e nas atividades realizadas pela criança em determinados períodos (idades psicológicas). Trata-se 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 desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997a, p. 254-255, tradução nossa).

Em cada idade psicológica há relações específicas da criança com o meio e, por isso, podem ser identificadas atividades dominantes que guiam seu desenvolvimento 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” (VIGOTSKI, 1997a, p. 262, tradução nossa).

Por sua vez, essa dinâmica de desenvolvimento das idades, guiada pelas relações específicas que a criança estabelece com o meio e pelas atividades dominantes que realiza (situação social do desenvolvimento), se explica por meio de forças que:

acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim da etapa dada do desenvolvimento e o passo ao seguinte, ou ao superior período de idade (VIGOTSKI, 1997a, p. 265, tradução nossa).

Nesse sentido, é possível considerar que em cada idade as crianças estabelecem diferentes relações com o meio e realizam atividades distintas que respondem às suas necessidades internas 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 são formadas e desenvolvidas na dinâmica da primeira infância, da idade pré-escolar e da idade escolar², vamos refletir sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, da qual a criança já começa a se apropriar na primeira infância.

3. O desenvolvimento da linguagem escrita da criança

Antes de tratar do desenvolvimento da linguagem escrita da criança, é importante esclarecer a essência das funções psicológicas humanas, o que ajudará a compreender a escrita como uma conduta superior (cultural) cuja apropriação pela criança acontece desde a primeira infância.

Conforme explica Vigotski (1997b), 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 (formações) psicológicas superiores humanas, ou seja, o desenvolvimento cultural humano.

O próprio conceito de desenvolvimento de funções psicológicas superiores ainda não havia sido delimitado claramente. Tradicionalmente, segundo o autor, no campo da psicologia esse conceito havia sido compreendido de maneira equivocada, pois 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 leis de desenvolvimento que se diferenciam essencialmente: a natural e a histórica. (VIGOTSKI, 1997b).

O autor defende que 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 desenvolvimento” (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 corpo” (VIGOTSKI, 1997b, p. 31, tradução nossa).

Segundo Vigotski (1997b), esses equívocos de compreensão da psicologia conduziram a uma explicação dos processos complexos 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, que o autor chama de unidade estrutural.

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

² 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).

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 conduta (VIGOTSKI, 1997b, p. 13, tradução nossa).

Neste ensaio, é sob esse enfoque do caráter integral das funções psíquicas superiores que o desenvolvimento da linguagem escrita da criança será trabalhado, considerando que 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.

Nessa perspectiva, 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 ano” (VIGOTSKI, 1997b, p. 37, tradução nossa), ou seja, é o domínio dos modos culturais de conduta com o uso de ferramentas.

Essas ferramentas tão essenciais ao desenvolvimento da escrita da criança constituem “um sistema de símbolos ou signos gráficos que substituem o som isolado da linguagem” (VIGOTSKI, 1997b, p. 43, tradução nossa), haja vista que “a escrita se baseia em um sistema de estímulos óticos” (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 Vigotski (1997c) enxergou, ou seja, como uma atividade semiótica cujo trabalho é realizado por meio de instrumentos semióticos, isto é, símbolos e signos gráficos (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018).

Dessa maneira, é compreensível que o domínio pela criança dessa conduta cultural e complexa ocorra ao longo de “uma única linha de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997c, p. 185, tradução nossa) apoiada no uso simbólico do aspecto gráfico e se desenvolva até as formas superiores de linguagem escrita.

Para promover esse processo de apropriação da escrita como uma função psicológica humana, é preciso compreender que sua aprendizagem pelo indivíduo não é favorecida em um processo forçado, pois precisa partir

das necessidades dos indivíduos de se apropriarem dela como uma atividade cultural.

[...] 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 escrever. (VIGOTSKI, 1997c, p. 201, tradução nossa).

Desse modo, todas as atividades determinantes do desenvolvimento infantil, as quais possibilitam a formação de toda a linha do desenvolvimento da linguagem escrita – desde sua preparação por meio do desenvolvimento da função simbólica até sua apropriação na forma mais desenvolvida de escrita –, precisam, também, ser realizadas tendo como ponto de partida as necessidades da criança.

Compreender o desenvolvimento da linguagem escrita nessa perspectiva traz implicações importantes para a organização das práticas que favorecem o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, conforme será apontado a seguir.

Como foi dito, a formação e o desenvolvimento da linguagem escrita têm início na primeira infância, quando os bebês utilizam pela primeira vez – porque foram ensinados – um signo visual, ou gráfico, para significar algo em um contexto social.

A pré-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 vincula (VIGOTSKI, 1997c, p. 186, tradução nossa).

Dessa maneira, 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.

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 da função simbólica por meio do gesto indicativo exige a ação intencional e planejada do(a) professor(a), cujo domínio teórico e prático de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita pode possibilitar uma prática pedagógica que leve a criança que está na primeira

infância a ter necessidades de se expressar e atribuir sentido por meio dos gestos indicativos na sua atividade predominante de manipulação de objetos.

Quando é inserido pela criança que está em idade pré-escolar na brincadeira de papéis, o gesto indicativo confere sentido 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] atribuído” (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, buscando favorecer o despregamento dos gestos indicativos, de modo que os objetos conservem os significados atribuídos a eles pelos 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 função simbólica nessa idade privilegiam, dentre outras atividades, a brincadeira de papéis sociais e a dramatização, que são atividades predominantes na idade pré-escolar. Portanto, é nessa idade que a função simbólica se desenvolve em suas máximas possibilidades e, portanto, a realização adequada das atividades vinculadas a ela tem importância fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

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, instrumento) 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. Segundo Luria (2006),

[...] 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 pode propiciar situações que favoreçam o vínculo do gesto indicativo com o traço da linha feita nos desenhos da criança e, posteriormente, criar oportunidades para que ela 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, caracterizando um 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 por meio do desenho, isto é, quando se encontram uma situação comunicativa que cria a necessidade de expressão e, assim, utilizam o desenho para expressar.

No primeiro momento de um projeto de trabalho, do qual este ensaio se originou, realizado juntamente com crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental (CORRÊA, 2017)³, as quais se encontravam, ainda, 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 eram perguntadas sobre eles, começavam a relatar a história apontando para os desenhos criados, evidenciando o uso do desenho como uma linguagem gráfica.

No entanto, é preciso perceber, conforme ensina Vigotski (1997c), que o trabalho de representação das coisas nesses tipos de 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; por isso, ela realiza aquilo que o autor chamou de 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 indicativo. Quando se propõe a ela que desenhe o bom tempo, a criança faz um gesto suave horizontal, apontando com a mão a parte inferior da folhagem [...] (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 o qual se desenvolverá a escrita simbólica. (LURIA, 2006). Isso significa que o desenho, e 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 objeto (VIGOTSKI, 1997c, p. 192, tradução nossa).

³ Pesquisa de mestrado, de abordagem histórico-cultural, cujo objetivo foi compreender como as crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental desenvolvem a linguagem escrita em uma atividade de criação de textos manuscritos e digitais (histórias).

Essa descoberta pela criança da representação simbólica como forma de linguagem, no desenho e na brincadeira de papéis, conforme explica Vigotski (1997c), muda qualitativamente todo o seu processo de desenvolvimento e 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 protótipo intermediário do homem culto de nossa época se transforma em linguagem escrita” (VIGOTSKI, 1997c, p. 192, tradução nossa).

Portanto, todas essas 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.

Por isso, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas intencionalmente planejadas pelo(a) professor(a), e embasadas cientificamente para favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, precisam promover a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da função simbólica em cada idade da criança. Isso implica criar situações de manipulação de diferentes objetos para favorecer o desenvolvimento da função simbólica nas crianças pequenas, bem como conversar com elas enquanto manipulam objetos; promover situações de proferição e contação de histórias; e conduzir as crianças em situações de criação de desenhos como meio de registro em diferentes suportes.

Portanto, 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 da função simbólica para expressar em suas máximas possibilidades, favorecendo o pleno desenvolvimento dessa função vital para a linguagem escrita. (LIMA, 2017).

Sobre o pleno desenvolvimento da linguagem escrita da criança⁴ no período equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Vigotski (1997c) explica que, inicialmente, para ela a escrita designa as palavras faladas e, depois, 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 palavras. (VIGOTSKI, 1997c, p. 187, tradução nossa).

⁴ Trata-se de uma afirmação feita por Vigotski (1996c) a respeito de crianças que não possuem deficiência auditiva.

Portanto, da mesma forma como a criança faz desenhos representando simbolicamente os objetos do mundo com base em indícios visuais, o desenho da linguagem oral se dá pela mesma via, isto é, por meio da representação simbólica. Isso significa que ela 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 linguagens, como a linguagem de sinais.

É possível perceber esse momento de descoberta da escrita pela criança no momento em que Joaquim (CORRÊA, 2017), que experimentava livremente a escrita no papiro com uso de tinta no momento em que o professor-pesquisador proferia a história da escrita para as crianças⁵, parecia descobrir que o desenho dos caracteres traçados por ele (ACAZA), com base em seus conhecimentos sobre o alfabeto e de algumas palavras escritas, poderiam especificar melhor a significação do desenho que apenas indicava elementos visuais isolados, como um coração e uma casa.

Segundo Luria (2006), 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, 2006, p. 188). Portanto, o uso do signo convencional é possibilitado e impulsionado por um “processo de geração de um signo para identificar um termo abstrato” (LURIA, 2006, 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 da 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, 2006).

Em vista do percurso genético de desenvolvimento da linguagem escrita da criança (VIGOTSKI, 1997c; LURIA, 2006), 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, 2006, 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, cuja forma é uma generalização apoiada em traços gráficos substanciais. Ao explicar isso, Luria (2006) 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

⁵ Como parte do projeto de trabalho realizado com as crianças participantes da pesquisa, fiz a proferição da história da escrita para as crianças, no pátio da escola, e, à medida que conheceram os fatos ditos em voz alta, experimentaram livremente a escrita nos diferentes suportes, como a pedra, a argila e o papiro.

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 de um processo de generalização 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.

É preciso reconhecer, também, que a essa função visual dos signos gráficos é acrescentada “uma taxa determinada de isomorfismo com o significante sonoro” (BAJARD, 2014, p. 191), no entanto, conforme esclarece o autor, 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, conforme apontou Vigotski (2009), 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 complexa de produção de discurso.

Sobre os métodos que possibilitam, da forma mais adequada, que o pensamento se realize em palavras, 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 dado”.

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.

Na pesquisa apresentada (CORRÊA, 2017), no momento em que foi perguntado o que significava o desenho dos caracteres ACAZA, apontando para eles, Joaquim respondeu que se tratava da *casa do amor*.

Figura 1 - Desenho de Joaquim



Fonte: CORRÊA, 2017.

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/ podiam 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, por meio da linguagem, 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 professor a missão de desenvolvê-lo em suas formas mais sofisticadas (VIGOTSKI, 1997c).

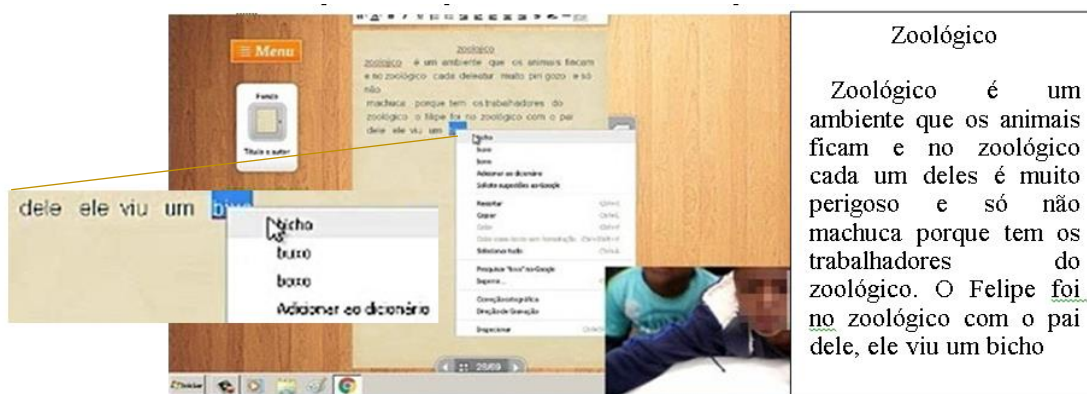
Portanto, conforme aponta Vigotski (1997c), e outros autores, como Bajard (2014; 2016), Arena, Arena e Santos (2011), a escrita é uma linguagem gráfica; não funciona com base em representações reais ou completas dos sons das palavras da fala oral, mas em indícios visuais, pois é uma linguagem simbólica, 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 para a 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 escrita” (VIGOTSKI, 1997c, p. 196, tradução nossa).

Vigotski (1997c) e Luria (2006) ressaltam que o verdadeiro processo que caracteriza a apropriação da escrita é a passagem do desenho de objetos ao desenho das palavras, possibilitado pelo fato de que “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2006, p. 143).

Durante o momento em que as crianças participantes da pesquisa (CORRÊA, 2017) produziam suas narrativas utilizando o computador e aprendiam que as palavras são signos gráficos, por meio da indicação dos escritos no quadro branco, foi possível perceber como Joaquim e José se apropriavam da linguagem escrita por meio da digitação dos signos gráficos com base em indícios visuais.

Figura 2 - Joaquim e José reconhecendo um signo gráfico



Fonte: CORRÊA, 2017.

No percurso de apropriação da escrita de textos digitais, Joaquim e José, com a minha ajuda (ao apontar no quadro branco a forma convencional das palavras escritas), com a ajuda de alguns colegas mais experientes e do corretor ortográfico eletrônico, passaram a produzir o texto deles com base em conhecimentos que adquiriam das palavras como signos gráficos, sem tentativas aparentes de estabelecer relações supostamente unívocas entre letras e sons.

Na figura 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 do discurso, que exige um esforço maior para produzir a

compreensão 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 correta do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita viva desde os primeiros anos do ensino fundamental como um “passo natural” (VIGOTSKI, 1997c, p. 197, tradução nossa), 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, conforme aponta uma das crianças ao final do projeto de trabalho de produção do livro digital de histórias, quando ressaltou 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 (CORRÊA, 2017, p. 56 - Entrevista, 12/12/2016).

Portanto, partir das necessidades das crianças de utilizar 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, favorecendo a realização de atividades de escrita no ambiente escolar com base no uso funcional dessa linguagem. (VIGOTSKI, 1997c). Essas atividades de escrita 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.

4. Considerações finais

O exercício de refletir sobre princípios teóricos e metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita da criança nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental decorre de estudos, pesquisas e aprendizagens na área da psicologia e da educação à luz da teoria histórico-cultural, especialmente com base nos ensinamentos de Vigotski (1997c) e de Luria (2006), para os quais o desenvolvimento das capacidades humanas se realiza no processo das atividades a elas vinculadas, feitas em colaboração com outros indivíduos mais experientes culturalmente e mediadas pela linguagem e outros instrumentos sociais.

Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança como uma função psicológica superior 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, de domínio da linguagem interna, de desenvolvimento da memória e de fruição do ato cultural de ler em formas cada vez mais sofisticadas. Trata-se, portanto, de um processo educativo orientado para a realização de atividades que a criança consegue fazer quando trabalha em colaboração (ensino e aprendizagem) com o outro mais experiente culturalmente, em um processo mediado pela linguagem.

Por sua vez, esses processos humanizadores possíveis por meio da prática pedagógica são favorecidos à medida que o(a) professor(a) realiza seu papel de organizar e conduzir, com base em conhecimentos teóricos e práticos, os processos de ensino e de aprendizagem das crianças, desde o começo da vida, para a apropriação da cultura em suas formas elaboradas.

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 Re-Vista**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 67-80, 2011. 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 Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 189-195, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25061>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- BAJARD, É. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 201-225, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35412>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. J. Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo. **FAEEBA**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 139-154, 2019. 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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017. Disponível em: <https://uniube.br/cpe/biblioteca/dissertacoes.php>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- 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, p. 97-119, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237442>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- 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, p.

187-199, 2015. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/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, 3 v., p. 39-96.

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

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997a, 4 v., p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997b, 3 v., p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997c, 3 v., p. 183-206.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 395-486.

Enviado em: 05/fevereiro/2020 | Aprovado em: 18/maio/2021