

A DESCOBERTA DA ESCRITA PELA CRIANÇA: UM PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DE UM INSTRUMENTO CULTURAL DE TROCAS VERBAIS

THE CHILD'S DISCOVERY OF WRITING: A PROCESS OF APPROPRIATING A CULTURAL
INSTRUMENT OF VERBAL EXCHANGES

Anderson Borges Corrêa

Universidade Estadual Paulista, campus de Marília
abc-anderson@outlook.com

Ana Maria Esteves Bortolanza

Universidade do Sul de Santa Catarina
amebortolanza@uol.com.br

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado de abordagem histórico-cultural (CORRÊA, 2017) realizada com crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Triângulo Mineiro. O objetivo é discutir a descoberta e a apropriação da linguagem escrita da criança como a apropriação de um instrumento cultural de trocas verbais capaz de possibilitar a produção de enunciados singulares historicamente situados. Situado na perspectiva da teoria histórico-cultural, o estudo está fundamentado em conceitos de Vigotski, Leontiev e outros autores, como Bakhtin, Volochínov, Jolibert e Bajard. Aponta que as crianças se apropriam da escrita em seus usos e funções historicamente estabelecidos para produzirem suas expressões singulares por meio da composição de enunciados (textos) constituídos de símbolos e signos visuais.

Palavras-chave: Apropriação da escrita. Enunciados. Trocas verbais historicamente situadas. Ensino e aprendizagem. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article is part of a master's degree research developed with the cultural-historical approach (CORRÊA, 2017) and carried out with a group of children of a 3rd grade class of Elementary Public School in the southern part of Minas Gerais. The aim is to discuss the discovery and appropriation of written language by children as the appropriation of a cultural instrument for verbal exchanges that make possible the production of singular statements historically situated. Situated in the cultural-historical theory perspective, it is based on concepts of Vigotski, Leontiev and other authors, like Bakhtin, Volochínov, Jolibert and Bajard. It points out that children appropriate of writing in its use and functions historically established in order to produce their singular expressions through the composition of statements (texts) based on graphic signs and symbols.

Key-words: *Writing appropriation. Statements. Verbal exchanges historically situated. Teaching and learning. Early Grades of Elementary School.*

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o processo de apropriação da linguagem escrita de crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada no Triângulo Mineiro (CORRÊA, 2017) e, para isso, expõe uma concepção de linguagem que corresponde às opções teóricas e metodológicas dos autores e seus parceiros de grupo de estudos e pesquisas para trabalhar com a apropriação da escrita de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pública, com foco na formação da atitude autora e leitora.

As preocupações que movem nossos trabalhos na educação básica, na escola pública, estão ligadas aos resultados das avaliações institucionais, que vêm revelando à população brasileira baixos índices de desenvolvimento das crianças em relação à leitura e à escrita, embora seja questionável a forma como estas avaliações são realizadas. Em relação a outros países, o Brasil apresenta uma realidade educacional alarmante. Conforme divulgado no relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2015), no Brasil “51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania” (BRASIL, 2016, p. 130).

Nesse sentido, a importância desse estudo está na possibilidade de contribuir com uma reflexão do processo de apropriação da escrita da criança como a apropriação de um instrumento que é cultural e complexo (composto de símbolos e signos gráficos), que se realiza pela via dos enunciados (textos capazes de provocarem respostas dos outros) e tem a função de possibilitar trocas verbais singulares situadas no tempo e no espaço.

Historicamente, a escrita representa o caminho para o conhecimento. Foi se constituindo como uma ferramenta essencial para melhorar de vida e expressar os pensamentos e comunicar com pessoas distantes. Se, antes, só usavam a escrita os mais ricos, seu acesso estendeu-se para servir as pessoas que passaram a ter acesso ao conhecimento (FISCHER, 2009). A escrita tem, portanto, papel determinante no desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos.

Ensinar e aprender a escrita na escola, na perspectiva aqui apresentada, significa lidar com a capacidade das crianças de dominarem a linguagem “em situações concretas de interação” (GERALDI, 2015, p. 47). A escrita, de um modo geral, é apresentada às crianças iniciando-se pelo ensino do código alfabético e pela via da aprendizagem de sílabas e de relações supostamente unívocas entre fonemas e grafemas e, por isso, foge do foco de sua aprendizagem como atividade de expressão. Em oposição a isso, apresentamos fundamentos que elegem a escrita como produto histórico e cultural com função discursiva para possibilitar trocas verbais por meio da produção de enunciados singulares constituídos de símbolos e signos visuais, na perspectiva de Vigotski, Leontiev e outros autores.

Pretendemos, com isso, contribuir com uma reflexão sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem desenvolvendo a escrita da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em sua formação autora e leitora, de modo a favorecer o desenvolvimento do seu pensamento discursivo em situações de interação verbal e a qualidade de suas relações com o mundo.

A escrita como instrumento de trocas verbais

Partimos do entendimento de que a linguagem é um conjunto de funções de discurso (VIGOTSKI, 2009), um instrumento psicológico cultural que funciona pela via do discurso por meio de enunciados concretos, não sílabas ou palavras isoladas e, desse modo, cumpre a função de interação verbal desde os primeiros momentos de sua apropriação pelos indivíduos.

Nos processos escolares de ensino e aprendizagem, a linguagem tem papel primordial, pois o engajamento dos sujeitos em uma atividade desenvolvente com objetos e instrumentos culturais (LEONTIEV, 1978), só é possível por meio de uma relação mediada pela linguagem enquanto função psicológica. O autor explica que os instrumentos culturais, suas formas externas e psicológicas (signos), exercem papel fundamental na condução da atividade humana e, portanto, pela humanização e desenvolvimento dos sujeitos. Assim, os processos intelectuais são adquiridos nas interações humanas, entre os indivíduos, por meio de processos interpsicológicos, que posteriormente passam ao nível individual, ou seja, tornam-se processos intrapsicológicos. Assim, as atividades intelectuais de cada indivíduo decorrem da atividade prática externa com instrumentos em um processo colaborativo e de atividades internas mediadas pela linguagem.

Isso significa que o processo de aprendizagem de escrita de textos na sala de aula, tomando os textos como objetos e motivos da atividade escolar (LEONTIEV, 1978), se dá em uma situação essencialmente mediada pela linguagem. Trata-se de um processo de “desenvolvimento discursivo” (VIGOTSKI, 2009, p. 399) influenciado por outra função discursiva disponível.

Para estudar esse processo de apropriação da escrita, é importante ter em vista um aspecto central postulado por Vigotski (2009) a respeito do pensamento discursivo ou pensamento verbal, que tem origem nas inter-relações e vínculos complexos entre o pensamento e a palavra. A tese essencial defendida pelo autor é a de que o significado da palavra configura a unidade autêntica do pensamento discursivo, pois nele se manifestam os traços do pensamento e da palavra, possibilitando o fenômeno da “generalização nela contida [na palavra] como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência.” (VIGOTSKI, 2009, p. 407).

Essa unidade do pensamento verbal – o significado – flui por formas visuais específicas como resultado de processos de reestruturação da linguagem à medida que os indivíduos produzem seus enunciados escritos para realizarem trocas verbais. Vigotski (2009, p. 412) explica que

Deste modo, desde o início o pensamento e a palavra não se estruturam, absolutamente, pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão porque não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.

O pensamento e palavra não são totalmente independentes um do outro. Estabelecem uma relação complexa, em que a linguagem externa não representa ou traduz o pensamento simplesmente. Trata-se de um processo de desenvolvimento em que o pensamento se reestrutura na palavra escrita ou na palavra oral.

Para Vigotski (2009, p. 421), há um fenômeno que possibilita tanto a produção quanto a compreensão nas trocas verbais: a “transformação da sintaxe dos significados em sintaxe das palavras” por meio de uma transição entre os planos externo e interno.

O pensamento imprime a marca do acento lógico em uma das palavras de uma frase, destacando o predicado psicológico sem o qual qualquer frase se torna incompreensível. O ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno. (VIGOTSKI, 2009, 421)

No plano interno da linguagem, além dos planos semântico e sintático, Vigotski (2009) destaca outro, denominado linguagem interna. Segundo ele, a linguagem interna, assim como a oralidade e a escrita, é uma função discursiva da linguagem com características específicas e incomuns. A formação da linguagem interna se dá por um processo inverso àquele da concretização do pensamento em palavra. Trata-se da passagem de um estado da linguagem, a palavra objetivada, para o pensamento em forma de outro estado que contenha propriedades específicas, a palavra interna. O que ocorre são alterações de estruturas.

[...] a linguagem interior é uma formação particular por natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem. [...] Aqui temos o outro processo de sentido oposto [ao da concretização do pensamento em palavra], que caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento. Daí a sua estrutura com todas as diferenças que a distinguem da linguagem exterior. (VIGOTSKI, 2009, p. 424-425)

A mudança de estruturas acompanha uma mudança funcional. A linguagem interna é interpretada pelo autor como “linguagem para si”, pois já superou o processo de sua origem genética, que é marcado por uma transformação funcional e estrutural a partir da linguagem egocêntrica, isto é, a partir da linguagem “ainda não destacada da linguagem para os outros.” (VIGOTSKI, 2009, p. 444). É importante lembrar, conforme esclarece o autor, que o silenciamento da fala que marca esse período – dos três aos sete anos de idade – é uma decorrência das transformações evolutivas na função e na estrutura da linguagem egocêntrica que se transforma em linguagem interior. Para ele, esta redução da manifestação vocal da criança é desencadeada pelo aumento da sua consciência em relação ao sentido do discurso a ser produzido, o que possibilita a compreensão do enunciado sem prejuízos.

O traço distintivo essencial da linguagem interior é a sua sintaxe própria, conforme explica Vigotski (2009, p. 446) ao descrevê-la como uma linguagem econômica e dizer que ela é “abreviada, fragmentária, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior”. Ao ressaltar o aspecto abreviado da linguagem interior, Vigotski se refere à sua base predicativa e às desnecessárias referências completas sobre o que se fala, como ocorre com a escrita. Isso se torna possível porque, conforme aponta o autor, na linguagem interior o sujeito inevitavelmente conhece a referencialidade.

Se a abreviação é o traço que distingue a estrutura da linguagem interior das demais funções da linguagem, o uso estendido do discurso constitui característica predominante da oralidade e da escrita (VIGOTSKI, 2009). No entanto, a oralidade admite certo grau de abreviação, conforme ele explica ao citar o diálogo entre duas ou mais pessoas.

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos. O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como a percepção acústica do todo o aspecto entonacional da fala. (VIGOTSKI, 2009, p. 454)

Já na escrita, o desdobramento discursivo é mais acentuado e constitui característica essencial, justamente pela condição de distanciamento entre os interlocutores. Devido a esse distanciamento, os significados e sentidos são trocados com outros indivíduos na instância do diálogo por meio da organização das palavras escolhidas. Por isso, a escrita é o instrumento de trocas verbais mais desenvolvido e complexo desse sistema discursivo que é a linguagem.

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. (VIGOTSKI, 2009, p. 457)

As diferentes funções discursivas da linguagem têm, cada uma delas, uma maneira específica de possibilitar trocas verbais socialmente significativas, isto é, têm organização lexical, gramatical e sintática próprias, sendo a escrita a mais desenvolvida e complexa.

A escrita como atividade de expressão historicamente situada

A linguagem escrita é denominada por Vigotski (1982) como uma atividade discursiva realizada por meio de símbolos e signos visuais, cujo domínio é capaz de elevar as possibilidades de desenvolvimento cultural da criança. Para apropriar-se da escrita, a criança precisa ter oportunidades de se relacionar com essa atividade simbólica. Nesse sentido, Vigotski (1982) foi claro ao criticar os processos de ensino e aprendizagem da escrita na prática escolar que desconsideram esse aspecto importante.

Ao contrário do ensino da língua oral, à qual a criança se integra por si mesma, o ensino da língua escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido a que se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano secundário. Nosso ensino da escrita ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa. (VIGOTSKI, 1982, p. 183, tradução nossa)

Esse sistema simbólico é complexo. Não pode ser aprendido por meio de atividades mecânicas, como copiar, pronunciar letras, sílabas ou textos. Assim, é compreensível que a apropriação da escrita não seja tratada como um processo mecânico, mas como um processo complexo de desenvolvimento que tem sua preparação mesmo antes da entrada da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Vigotski (2009) deixa claro que se trata do domínio de um bem cultural criado e organizado pela humanidade ao longo da história, sendo complexo o processo de desenvolvimento que possibilitará à criança apropriar-se desse produto cultural.

[...] para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1982, p. 185)

Vigotski (2009) esclarece o fenômeno do desenvolvimento da linguagem externa (fala oral e fala escrita) considerando-o não como um movimento direto a partir da linguagem interior, mas como um processo de reestruturação complexo.

[...] não resta nenhuma dúvida de que a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora da linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior. (VIGOTSKI, 2009, p. 473-474)

Ao aprender a falar oralmente, a passagem da linguagem interna para a externa ocorre por meio de um processo de reestruturação em que o significado é objetivado por meio de uma sintaxe original, não por meio de uma incorporação do aspecto sonoro ao discurso interno. Trata-se de uma transformação da estrutura da linguagem interna em outras formas específicas à linguagem externa.

Isso acontece também com a escrita. Um exemplo simples com a ajuda de recursos da fonética, mas que pode ajudar a entender a questão, é a aprendizagem da escrita da palavra “queijo” numa situação hipotética de troca verbal significativa ao sujeito que aprende a escrevê-la. Não se pronuncia [‘kej], e depois [ʒu], e esses sons são traduzidos na escrita nos formatos de “quei” e “jo”, bastando ao sujeito apenas agrupá-los para designar a função simbólica da palavra em questão.

Na verdade, conforme evidenciou Vigotski (2009), o que ocorre é um processo de reestruturação da linguagem. A partir de um processo de concretização do pensamento em formas específicas da linguagem oral, o sujeito aprende a produzir a palavra oral [‘kejʒu]. Por outro lado, na escrita, são formadas outras estruturas sintáticas totalmente diferentes, específicas da linguagem escrita, mas igualmente significativas no contexto do sujeito que escreve o signo visual “queijo”.

É possível que esse fato fique um pouco mais claro se desconsiderarmos a oralidade por um momento. Por exemplo, o caso das crianças que não oralizam porque são surdas. Não faria o menor sentido ensiná-las a escrever a palavra “boné” separando-a em duas partes, mostrando às crianças que as partes “bo” e “né”, ambas sem sentido até então, se juntam por algum motivo e dão forma à palavra “boné”, que, ao adquirir a função simbólica, representaria um determinado objeto conhecido.

A reestruturação da palavra interna em uma nova estrutura externa, a palavra escrita, permite que ela seja aprendida em sua função simbólica sem necessidade de separação em partes e sem precisar dar ênfase aos sons isolados.

Não se pode aceitar que haja uma incorporação do som [‘kejʒu] à palavra escrita “queijo”. Vigotski (1982, p. 196) já havia sinalizado que “quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda sons isolados nas palavras, demora, no entanto, para dominar completamente o mecanismo de escrita”. Trata-se de duas estruturas diferentes com formas convencionais diferentes. A concretização do pensamento em palavra escrita ocorre por meio de uma reestruturação da linguagem, isso é, assume outra forma com especificidades próprias da linguagem escrita. A linguagem escrita não pode ser a representação exata da fala oral. Ela é o resultado de uma reestruturação do significado e do sentido que dá origem a estruturas originais, que formam um sistema de comunicação cultural cuja apropriação e domínio provocam uma grande revolução no desenvolvimento infantil.

É assim que, como apontou Mello (2010), as crianças aprendem a escrever muito mais que palavras com sons equivalentes, pois se apropriam da escrita como um instrumento cultural complexo para realizar trocas verbais. A autora mostra que

[...] um leitor, ao ler, busca a realidade e não os sons por trás da palavra escrita. Da mesma forma, um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de palavras que representam essas experiências. (MELLO, 2010, p. 25)

Desse modo, para compreender esse momento de apropriação da linguagem escrita é necessário (re)conhecer o caminho complexo que possibilita esse desenvolvimento da criança.

Vigotski (1982) aponta que a história da escrita na criança começa em um momento anterior à entrada dela no primeiro ano do Ensino Fundamental, antes do primeiro contato com o lápis. Segundo ele, as investigações coordenadas por Luria, interessadas no momento específico em que a criança descobre a escrita, indicam que há uma ligação entre os gestos e os signos escritos. Além disso, o autor afirma que a brincadeira pode contribuir para a apropriação da escrita por meio do desenvolvimento da função simbólica, pois ao brincar a criança desenvolve operações de substituição e reconhecimento simbólico de objetos.

Para Vigotski (1982), em determinado momento os gestos da criança podem ser fixados na forma de garatujas, isso é, traços e linhas que mais servem de extensão aos gestos sinalizados com os dedos do que constituem desenhos propriamente ditos. Em outro momento, essas linhas irregulares produzidas pela criança se tornam sinais que a ajudam a se lembrar de algo. Para ele, “Pouco a pouco, a criança vai transformando as linhas indiferenciadas em signos indicadores: listras e rabiscos sinalizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, estes últimos deixam seu lugar para os signos.” (VIGOTSKI, 1982, p. 195).

Portanto, considerando a presença da cultura escrita no meio social em que vive e se desenvolve a criança, é compreensível que atividades nas quais ela possa expressar seus pensamentos e desejos por meio de desenhos favoreçam a criação de uma nova necessidade de expressão: a necessidade de expressar-se para os outros de forma mais especializada, fazendo uso dos símbolos e signos visuais usados socialmente. Em outras palavras, o processo de apropriação da escrita é um ato de descoberta de cada criança, que precisa descobrir em seus desenhos a possibilidade de desenhar a fala oral também, usando caracteres gráficos (VIGOTSKI, 1982).

Mello (2010, p. 25) afirma que a história do desenvolvimento da linguagem escrita é “a história do desejo de expressão da criança”, pois os gestos sinalizados com os dedos pela criança bem pequena, as garatujas com função mnemônica, os desenhos em uma linguagem gráfica e os signos escritos, enfim, todas essas investidas da criança constituem atividades de expressão e troca verbal com outras pessoas.

Esse olhar traz implicações importantes quando se considera que a expressão é “que organiza a atividade mental” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116). Se a semiótica constitui parte essencial do pensamento, sem a qual ele não pode existir, como aponta Bakhtin (2014, p. 116), o meio exterior é, de fato, “o centro organizador e formador” da expressão. O autor explica isso ao afirmar que depois de “materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela se põe então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 122).

Nessa perspectiva, se a organização do meio externo é essencial para o desenvolvimento da capacidade de expressar, é correto defender que as atividades escolares precisem oportunizar experiências que sejam significativas às crianças, bem como o contato delas com as múltiplas linguagens para a objetivação de sua expressão, como a escrita.

Conforme aponta Mello (2010, p. 25),

[...] todas as atividades de expressão – que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a expressão oral, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura – precisam ser estimuladas e cultivadas se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de textos. A escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão [...] a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se.

Desse modo, considerando a importância de atividades como o desenho, a pintura e a brincadeira para a aprendizagem da atividade discursiva com signos e símbolos culturais que é a escrita, é compreensível que elas sejam consideradas atividades escolares essenciais para um processo educativo – mesmo no Ensino Fundamental – que tenha como objetivo que as crianças se tornem produtoras e leitoras de textos.

No entanto, de nada adianta o planejamento de atividades que os professores julguem ser significativas para as crianças. É preciso desenvolver um trabalho não para elas ou por elas, mas com elas. Isso significa que as crianças precisam desejar ler e escrever para realizarem um projeto delas. Desse modo, “o ensino deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias de alguma forma para a criança” (VIGOTSKI, 1982, p. 201). Apenas mantendo a coerência do trabalho pedagógico em relação à aprendizagem da escrita nesses moldes é que se pode dizer que os princípios teóricos de Vigotski são compreendidos pelos professores. Como ele conceituou,

[...] a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por uma necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Somente assim teremos a certeza de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VIGOTSKI, 1982, p. 201)

Esse tipo novo e complexo de linguagem é a escrita como atividade de expressão historicamente situada da criança, cuja unidade são os enunciados singulares da vida que “expressam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida” (ARENA, p. 1, 2021).

A descoberta da escrita pela criança

Entendemos que uma das maneiras possíveis de possibilitar às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental descobrirem a escrita como instrumento cultural de trocas verbais pela via da produção de enunciados historicamente situados é por meio da adoção de um planejamento pedagógico de abordagem histórico-cultural que possibilite conhecer os usos e funções da escrita ao longo da história humana.

No projeto de trabalho (JOLIBERT, 1994) realizado com as crianças participantes da pesquisa (CORRÊA, 2017), de produção de um livro digital de histórias, a primeira etapa propunha uma abordagem histórica, por considerar, conforme pensa Bernadin (2003, p. 160), que ela enriquece o “sentido do trabalho realizado” e renova “a relação das crianças com os objetos do cotidiano.” (BERNADIN, 2003, p. 160).

Nesse sentido, promover a consciência em relação à escrita como um artefato construído pela humanidade para partilhar, trocar sentidos foi o objetivo da parte introdutória do projeto da turma, organizado pelo professor-pesquisador. Ainda que as crianças estivessem em processo de apropriação da atividade de escrita, é importante ter em vista que, “como todo artefato [ele] vai perdendo sua artificialidade e vai sendo naturalizado.” (GERALDI, 2006, p. 62).

Assim, conhecer e vivenciar o processo histórico de desenvolvimento da escrita como um artefato inédito em relação à oralidade, constituído por formas gráficas (visuais) convencionais, era parte essencial do projeto de trabalho realizado com as crianças participantes da pesquisa que se encontravam em fase de apropriação da linguagem escrita.

O conceito de vivência empregado aqui se refere à palavra russa *perejivanie*. Segundo Prestes (2010, p. 121, grifo do autor), ela é a que mais se aproxima da palavra russa empregada por Vigotski, e explica: “encontramos a definição da palavra *vivenciar* que é definida como “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (HOUAISS, 2001, p. 2875). É nesse [...] sentido que Vigotski emprega a palavra *perejivanie*”.

Desse modo, nas palavras de Vigotski (2004), a palavra vivência, ou *perejivanie*, pode ser conceituada assim:

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança: *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perjivanie* [sic] da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um outro aspecto da realidade (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2010, p. 120, grifos do autor).

Portanto, a vivência da história da escrita pelas crianças participantes desse estudo se constituiu em situações que elas puderam experienciar de maneira pessoal o percurso de desenvolvimento da escrita como artefato construído coletivamente pelo ser humano ao longo da história (GERALDI, 2006). Além disso, as crianças se mostraram muito interessadas por esse viés histórico, que foi feito em forma de convite a uma viagem pelas aventuras humanas.

O percurso começou com a observação atenta de uma maquete do globo terrestre, estando todos reunidos em um grande grupo no pátio da escola. Depois de identificarem a localização geográfica do Brasil, com a ajuda do professor-pesquisador, as crianças puderam perceber que a história da escrita se inicia em uma região a muitos quilômetros de distância do Brasil, “percorridos” pelo dedo do professor-pesquisador sobre a superfície do mapa.

Com base na reconstituição da história da escrita feita por Fisher (2009), o professor-pesquisador construiu, previamente, uma síntese da história para que fosse dita para as crianças participantes da pesquisa. A experiência das crianças com a história da escrita aconteceu no pátio da escola, em que o professor-pesquisador fazia a proferição do texto em voz alta, utilizava alguns instrumentos para auxiliar a compreensão, como figuras, fotos, barbante e a maquete do globo terrestre, e abria para discussões e momentos de experimentação da escrita na pedra, na argila e no papiro.

Depois de conversarem sobre a função mnemônica e comunicativa do desenho na história humana, e conhecerem mensagens pictográficas, as crianças experimentaram a escrita na pedra com uso de giz escolar de cores variadas. A figura 1 mostra as crianças em círculo experienciando o ato de escrever na pedra. Tratava-se de um momento de livre expressão.

Figura 1– Momento para escrever na pedra



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Nesse momento, a vivência das crianças se traduzia na expressão única e singular que cada uma realizava por meio dos desenhos, principalmente. A figura 2 mostra os escritos pictográficos de Dirlion. Ao ser perguntado sobre o que ele havia feito, começou a contar, enquanto apontava para o desenho, que havia dito algo sobre sua casa e seus pais, os quais ainda não estavam casados, mas que, em breve, iriam se casar.

Figura 2 – Escrita pictográfica produzida por Dirlion



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Assim como Dirlion deixa evidente, mesmo no processo inicial de apropriação da linguagem escrita, as crianças parecem perceber a possibilidade de produzirem enunciados visuais (textos capazes de provocarem respostas dos outros) para realizarem trocas verbais em contextos de comunicação determinados. No entanto, esses enunciados, por terem sido feitos por meio de desenhos, poderiam não ser entendidos claramente por outras pessoas que os tentassem ler sem a ajuda de quem os havia escrito, conforme as crianças começaram a problematizar mediante o questionamento do professor-pesquisador.

A continuação da proferição da história da escrita possibilitou que as crianças conhecessem como a pictografia deu lugar à escrita por meio de desenhos em forma de símbolos, que representavam os objetos da vida real. Elas perceberam que as ideias mais abstratas eram difíceis de serem representadas por símbolos. E, portanto, o grupo chegava à conclusão de que os símbolos ainda deixavam dúvidas do que eles podiam significar. Conforme percebiam pela história da escrita, em determinado momento houve a necessidade de usar maneiras que dessem mais certeza daquilo que se queria enunciar (dizer ou anotar), além do fato de que cada objeto da vida real precisava ser vinculado a um símbolo diferente, o que possivelmente gerava dificuldades.

As crianças conheceram exemplos da escrita mesopotâmica, que era feita pelo princípio rébus, isso é, uma maneira de escrever que se utilizava de símbolos que representavam mais de uma coisa, evitando-se um grande volume de símbolos para serem memorizados. Com as marcas na argila (cunhas) usadas na Mesopotâmia, a escrita cuneiforme passou a ser utilizada com frequência e se baseava em marcas que representavam sílabas, possibilitando registrar os escritos com maior precisão. As crianças perceberam que a escrita cuneiforme possibilitava criar histórias, músicas, poemas, textos religiosos, de astronomia (descrição das posições dos planetas), receitas, lista de palavras para não esquecer etc. Após conhecerem exemplos da escrita cuneiforme, as crianças puderam experimentar a escrita na argila conforme desejassem.

A figura 3 mostra as crianças sentadas à mesa, com um pincel na mão que imitava o buril para possibilitar a imitação da escrita cuneiforme, e as tabuletas de argila. A escrita na argila também foi experimentada livremente.

Figura 3 – Momento para escrever na argila



Fonte: Arquivo do autor (2017).

As crianças percebiam as diferentes formas pelas quais a escrita havia sido pensada na história da humanidade, desde a escrita pictográfica, passando pela escrita simbólica, até chegar à escrita simbólica por meio de signos gráficos igualmente visuais.

Algumas crianças se arriscavam a produzir enunciados por meio dos caracteres convencionais, mas, principalmente, pareciam brincar com a escrita simbólica por meio de desenhos, demonstrando compreensão do seu funcionamento, isto é, da escrita como um instrumento cultural complexo que possui função simbólica e se realiza na situação comunicativa por meio de enunciados capazes de provocar respostas dos outros colegas e do professor. Isso foi o que demonstrou Jonas (figura 4), ao explicar para o professor-pesquisador que havia feito um desenho para contar que estava triste, pois seu cachorro havia morrido recentemente. Ao apontar para seu enunciado, explicou que os desenhos da nuvem, dos pingos caindo e do olho indicavam sua tristeza.

Figura 4 – Escrita simbólica feita por Jonas



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Depois de saberem que na Suméria os povos escreviam na argila, as crianças puderam conhecer as formas de escrita produzidas pelos egípcios, no papiro, e pelos gregos até a criação da pontuação, da letra cursiva e das letras minúsculas.

A figura 5 mostra um momento em que as crianças receberam algumas folhas de papiro, tinta e pincéis para que pudessem experimentar a escrita nos moldes egípcios da maneira que desejassem.

Figura 5 – Momento para escrever no papiro



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Joaquim fez um desenho de uma casa, uma área verde, um sol e um coração vermelho. Ao ser perguntado do que se tratava o desenho, contou que gostaria de escrever sobre *A casa do amor*. Momentos depois, ele realizou uma tentativa de escrever por meio de caracteres convencionais e criou uma hipótese de escrita, conforme mostram suas marcas azuis ao lado do telhado da casa (figura 6).

Figura 6 – Desenho de Joaquim



Fonte: Arquivo do autor (2017).

É possível perceber que Joaquim, assim como Jonas e Dirlion, havia compreendido o funcionamento da escrita, pois tentou construir um enunciado para se expressar por meio de signos gráficos que construiu (ACA ZA) sem a ajuda de um parceiro mais experiente culturalmente, apoiando-se, possivelmente, apenas na fala oral.

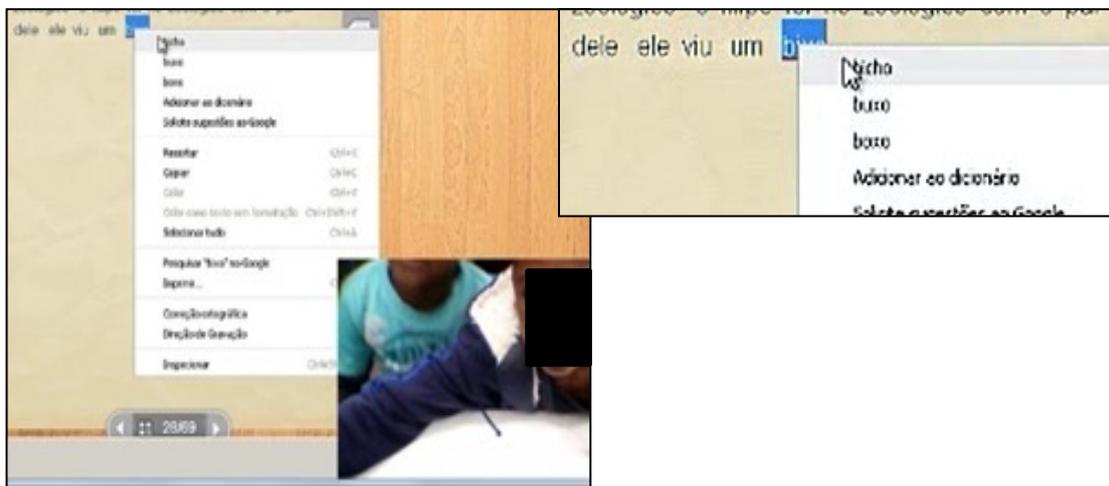
Entendemos que, nesse momento, tem importância fundamental o papel dos professores, pois, como parceiros mais experientes culturalmente, podem mostrar às crianças as formas visuais convencionais de indicar as palavras que as ajudarão a se expressarem por meio de enunciados escritos.

Portanto, uma vez que as crianças estejam engajadas na atividade de expressão por meios mais elaborados e tenham consciência dos sentidos da vida que querem veicular, é importante que a elas sejam ensinados os signos visuais (desenhos das palavras) usados convencionalmente para escrever. Caso contrário, será inevitável que elas tentem se apoiar exclusivamente nos sons isolados das palavras para construir a escrita, o que Vigotski (2009) já havia apontado como um caminho mais difícil para a criança que se encontra no processo de apropriação de uma atividade cultural tão complexa que é a escrita, a qual, pela multiplicidade de caracteres, possui autonomia em relação à fala oral (BAJARD, 2014).

Conforme mostrou o percurso de apropriação da escrita de Joaquim, que se realizava com a ajuda do professor-pesquisador, de alguns colegas mais experientes culturalmente e do corretor ortográfico eletrônico, a produção de seu enunciado (seu texto) com base no conhecimento das palavras como signos gráficos parecia favorecer a apropriação da escrita como um instrumento que servia, imediatamente, à troca verbal, sem interrupções aparentes para o estabelecimento de supostas relações unívocas entre fonemas e grafemas.

Sobre o uso de meios eletrônicos para ajudar as crianças quando se apropriam da escrita, como mostra a figura 7, é possível observar que Joaquim e José utilizavam o corretor ortográfico eletrônico como instrumento auxiliar para escrever. Ao ser acionado com um clique no botão direito do mouse, o corretor ortográfico disponibilizava as formas gráficas convencionais das palavras a partir das hipóteses de escrita digitadas por eles.

Figura 7 – Joaquim e José reconhecendo um signo gráfico



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Nesse momento de uso do corretor ortográfico, estabelece-se uma relação entre o significado – manifestado por meio da fala oral deles – e a grafia da palavra “bicho”, que foi disponibilizada na tela e possibilitou que a dupla descobrisse a forma convencional de escrever essa palavra. Desse modo, a relação fundamental entre significados e significantes gráficos, que Bajard (2012, p. 119) chama de “vínculo”, é o que possibilita às crianças se apropriarem da escrita de palavras para compor seus textos. A formação desse vínculo fica evidenciada no momento em que Joaquim e José, ao produzirem sua história, demonstram, por meio de atitudes que se apropriavam da grafia da palavra “zoológico”:

[Joaquim continuava a escrita de sua história quando se deparou com a palavra “zoolóco” sublinhada de vermelho, indicando erro].

Joaquim: Aaaaa!

[Logo que a palavra apareceu sublinhada de vermelho, Joaquim percebeu o equívoco e fez as alterações para que ela fosse escrita conforme ele já havia aprendido em um momento anterior). Joaquim deu continuidade à escrita até se deparar com outra palavra que precisava ser aprendida por ele]. (CORRÊA, 2017)

O desejo dos dois de construir um enunciado (uma história) sobre o zoológico, e outras situações semelhantes ocorridas ao longo da pesquisa, evidenciam que as crianças se apropriavam da escrita em sua função histórica, por meio da construção de enunciados socialmente significativos a serem compartilhados com os outros. Isso corrobora a ideia de que, desde os momentos iniciais de apropriação da linguagem escrita, no primeiro ano do Ensino Fundamental, o enunciado – não as letras, as sílabas ou as palavras isoladas – constitui a realidade concreta da escrita para a criança que aprende a ler e a escrever. Para nós, “*o acontecimento social da interação discursiva [...] ocorre por meio de um ou de vários enunciados*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219, grifos do autor).

Nesse caminho de aprendizagem, as crianças puderam vivenciar as formas de escrita em diferentes suportes postos socialmente ao longo da história humana. Em síntese, buscava-se evidenciar o que Geraldi (2006, p. 63) chamou de “possibilidades técnicas” da escrita, de forma a mostrar que ela, “em termos do alfabeto disponível, pode funcionar quase como um “registro magnético” sem voz!”. Isso é possível pelo duplo caminho para se chegar aos significados e sentidos a serem comunicados.

Por possuir uma dupla articulação e uma matéria própria – gráfica – a escrita não pode ser reduzida à mera transposição da oralidade obtida por relações fonográficas. A ordem gráfica possui um estatuto de língua plena. Dado que o caractere e o fonema remetem ao mesmo significado, podemos dizer que o signo linguístico é composto de três entidades: um significado, um significante sonoro – ou sinalizado, no caso do surdo – e um significante gráfico. Cada um dos três, individualmente, tem a capacidade de ativar na memória a totalidade do signo. (BAJARD, 2014, p. 192).

Trata-se, portanto, de considerar e de ensinar a escrita como uma atividade de trocas verbais historicamente situada, realizada por meio de caracteres visuais, e autônomo em relação às especificidades da fala oral.

Considerações finais

Feitas as considerações a respeito da linguagem como um conjunto de funções discursivas, dentre elas a escrita, a qual possui um caminho com certa regularidade de desenvolvimento na criança, e analisadas situações em que as crianças se apropriam da escrita a partir de seus usos e funções historicamente constituídos pela humanidade, acreditamos poder contribuir com uma reflexão importante acerca da organização do processo de apropriação da escrita da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na formação de crianças autoras e leitoras de textos, de forma que elas possam caminhar em direção ao domínio do uso da escrita em situações concretas de interação, tão essencial ao desenvolvimento e à humanização infantil.

Enfatizamos que a linguagem escrita é um produto cultural complexo, e como tal precisa ser aprendido pela criança, ou seja, como um instrumento constituído por símbolos e signos gráficos capaz de possibilitar trocas verbais, pois se constitui na forma de enunciados para expressar.

Procuramos mostrar, também, que há uma regularidade no desenvolvimento da escrita como um instrumento simbólico gráfico e que possui autonomia em relação à fala oral, capaz de possibilitar a realização do desejo de expressão das crianças que aprendem a escrever.

Por fim, apontamos, por meio do processo de ensino e aprendizagem realizado com as crianças participantes da pesquisa, como elas se apropriam da escrita em seus usos e funções para construir sua expressão, sem a necessidade de estabelecerem determinadas relações (codificação, relação entre letras e sons etc.) que parecem mais atrasar o processo de apropriação da escrita que favorecer a formação autora e leitora.

Acreditamos que um processo de ensino e aprendizagem da escrita, quando organizado adequadamente e pautado em conhecimentos científicos como esses apresentados aqui, pode favorecer a aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento do pensamento e da capacidade discursiva da criança. Em última instância, isso significa dizer que é preciso trabalhar com as crianças, não para elas ou por elas; significa realizar atividades e projetos de escrita com base em proposições de produção de textos significativas para elas; significa dar voz a elas, para que elas próprias passem a elaborar seus projetos de dizer por meio da escrita. Nesse caminho de uso da escrita em sua função e especificidade gráfica, sendo feito desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças têm mais chances de dominarem a linguagem escrita, desenvolverem o pensamento discursivo, exercerem seu direito à leitura, à escrita autoral e à possibilidade de realização de seus próprios projetos de vida.

Referências

- ARENA, D. B. Por uma alfabetização humanizadora. *Núcleo de alfabetização humanizadora*, n. 2, p. 1-6. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/> . Acesso em: 27 de mai. 2021.
- BAJARD, E. 2014. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 1, p. 189-195, 2014.
- BAJARD, E. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16ª ed., São Paulo: Hucitec, 2014.
- BERNARDIN, J. 2003. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil> . Acesso em: 08 jul. 2020.
- CORRÊA, A. B. *Textos manuscritos e digitais: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do ensino fundamental*. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017. Disponível em <https://uniube.br/cpe/biblioteca/dissertacoes.php> . Acesso em: 05 ago. 2020.
- FISCHER, E. R. *História da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREITAS, M. T. A. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2, Recife. *Anais eletrônicos*, Recife, UFPE, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/acomputador_historico_social.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.
- GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. *Revista de Humanidades e Letras*, Campinas, v. 2, n. 1, 2015.
- GERALDI, J. W. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: L. R. GARCIA; E. ZACCUR (org.), *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, S. A. A. Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: S. G. L. MENDONÇA; S. MILLER (org.), *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2ª ed., Araraquara: J. M. e Cultura Acadêmica, 2010.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil* Repercussões no campo educacional. Brasília, DF. Tese de doutorado. Universidade de Brasília - UNB, 2010. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012 . Acesso em: 05 jul. 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKIL L. S. *Obras Escogidas III*. 2ª ed., Madrid: Visor, 1982.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 01/03/2021

Aceito em: 18/04/2021