

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



PRISCILA DUTRA PIRES

TEMA: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE
VYGOTSKY

Campinas 2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

200803033

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Priscila Dutra Pires

TEMA: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia/ Pefopex da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, sob a orientação da Profª Drª Roseli Cação Fontana.

CAMPINAS 2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	FE/UNICAMP
	P665d
V:.....	EX
TOMBO:.....	3423
PROC.:.....	129108
C:.....	D: X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	01/03/08
Nº CPD:.....	426185

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P665d	Pires, Priscila Dutra. O desenvolvimento da escrita na perspectiva de Vygotsky / Priscila Dutra Pires. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007. Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana. Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Vygotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Escrita. Desenvolvimento. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-644-8FE

Profª Drª Roseli Cação Fontana

(orientadora)

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

(1ª leitora)

2007

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais,
Ruth e Joel, que sempre acreditaram
em mim, e a minha querida mestra
Roseli, que não desistiu de mim no
ano mais difícil da minha vida.

Obrigada!

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado sabedoria e me sustentado nesses quatro anos;

Agradeço aos meus pais por todo esforço empenhado em mim durante toda a minha vida escolar e por estarem sempre ao meu lado. Sem vocês eu não chegaria até aqui;

Ao meu marido, Itamar Roberto, por todo esforço que fez para que eu estivesse na universidade e pelo ânimo que me dava quando não o tinha;

As minhas irmãs Miriam, Márcia e Sara que demonstraram tanto amor e estiveram ao meu lado durante este ano tão difícil.... Obrigada por estarem orando e me dando força para que esse TCC “saísse”.

A minha querida professora e “um pouco mãe” Roseli. Obrigada por toda a compreensão, dedicação e ensinamentos.

Nena....não esqueci de você!!! Obrigada pelas “histórias” de ânimo e por estar perto, mesmo estando longe.

Obrigada de todo o coração!!

Serei eternamente grata a vocês!!!

“Retenhamos firmes a confissão da nossa esperança, porque fiel é o que prometeu” (Hebreus 10:23 – Bíblia Sagrada)

Deus é Fiel!

Resumo

Este é um estudo bibliográfico, que se organizou à partir do estudo das obra de Vygotsky e de Lúria sobre o desenvolvimento da escrita na criança. O interesse pelo tema surgiu quando trabalhei, pela primeira vez com uma primeira série, e vi meus alunos se alfabetizando, lendo e produzindo textos. Alguns foram tão rápidos que me surpreendi e não entendia como conseguiam. O que me intrigava, não eram as questões metodológicas, nem minhas escolhas e mediações, e sim como as crianças elaboravam a escrita.

A escolha por estudar esses dois autores nasceu de minhas convicções de que as práticas culturais têm papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem. Para Vygotsky e Lúria, a escrita é um código que permite representar graficamente a linguagem falada, mas, sobretudo uma forma de linguagem, uma prática social, da qual a criança se apropria gradativamente, pela observação de seu funcionamento nas relações sociais, pela imitação, pela mediação do outro, que destaca, informa, explicita elementos importantes em seu funcionamento e pelo uso da escrita em situações sociais escolares e não escolares.

Palavras chaves: Aquisição da Escrita, Desenvolvimento, Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky.

Sumário

Introdução	8
Capítulo I - Vygotsky e os princípios explicativos de sua teoria sobre o desenvolvimento humano	11
Capítulo II - As relações entre desenvolvimento, aprendizado e o papel da escolarização	23
Capítulo III - A escrita e seu desenvolvimento na criança - pressupostos	29
Capítulo IV - A escrita e seu desenvolvimento na criança - estudo experimental do desenvolvimento do simbolismo na escrita	38
Considerações Finais	51
Bibliografia	54

história da escrita e a pesquisa conduzida por Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança.

Além desses autores, recorri a trabalhos de pesquisa dentro desse referencial (Smolka, 1988; Azenha, 1997; e a discussões relativas a seus pressupostos (Smolka, 2000; Góes, 2000; Oliveira, 1995; Fontana e Cruz, 1997) visando ampliar a compreensão do processo de aquisição da escrita que tanto me interessa.

Apresento, a seguir, os resultados desses estudos.

No Capítulo I, abordo as teses e princípios explicativos elaborados por Vygotsky acerca do desenvolvimento humano. No capítulo seguinte, focalizo as relações entre aprendizado e desenvolvimento e o papel da escolarização no desenvolvimento do psiquismo, tal qual explicitadas por Vygotsky. O capítulo III aborda as teses de Vygotsky acerca do desenvolvimento da escrita, dando destaque aos processos por ele denominados como pré-história da escrita. No capítulo IV o foco é a pesquisa de Luria sobre o desenvolvimento do simbolismo na escrita. Ao final desse capítulo, destaco as implicações pedagógicas da compreensão da escrita como atividade simbólica, tal qual enumeradas por Vygotsky. Finalmente, nas considerações finais, retomo minhas práticas e conceitos antes pautados numa visão de senso comum, movida por velhos modelos de ação pedagógica, para uma nova visão que considera o papel do ensino como suscitador, como impulsionador de desenvolvimento.

CAPÍTULO I

Vygotsky e os princípios explicativos de sua teoria sobre o desenvolvimento humano.

Levy S. Vygotsky, advogado e filósofo, iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917. Quem mais influenciou seu trabalho foi Marx, de cuja obra assumiu o princípio de que o homem só se torna homem no convívio social, através da cultura.

Desde o início de sua carreira, via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa. De acordo com a análise de Cole e Scribner 1984, Vygotsky encontrou nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos, divididos entre uma psicologia que explicava o comportamento humano com base no comportamento animal e uma psicologia idealista que buscava a especificidade humana em entidades metafísicas não explicáveis cientificamente.

Para Vygotsky, o materialismo histórico dialético abria a possibilidade de focalizar o especificamente humano em sua materialidade e também em sua historicidade, e não como uma decorrência das características bio-adaptativas dos animais.

Assim, a possibilidade de que todos os fenômenos sejam estudados historicamente era, segundo Cole e Scribner a qualidade que Vygotsky destacava no método marxista.

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. (1984, p.74), afirmava Vygotsky, e na psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento especificamente humano e da consciência, tendo por base o princípio marxista de que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana" (consciência e comportamento).

De acordo com as teses marxistas assumidas por Vygotsky, o que diferencia o animal do humano, é que só o animal humano é capaz de ação transformadora consciente, só ele é capaz de agir intencionalmente. Essa ação transformadora consciente do homem é chamada de trabalho. O trabalho é o modo de intervenção do humano sobre o mundo e o modo de sua apropriação.

No trabalho, a ação humana é mediada por instrumentos que o homem cria e que, por sua vez, incorporados a suas ações, mediando-as, transformam o próprio funcionamento do homem. Com base nessas concepções elaboradas por Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo, Vygotsky elaborou a tese da mediação semiótica como marca distintiva do especificamente humano, articulando o princípio da mediação com as questões psicológicas concretas.

De acordo com Cole e Scribner (op.cit., p.8):

Vygotsky estendeu [o] conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (...) a internalização dos sistemas de signos

produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Entendendo a cultura como o conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho (Cole e Scribner,p.9), Vygotsky assumiu, em suas teorizações, a constitutividade da cultura no desenvolvimento do ser humano e de seu psiquismo.

O ser humano, em sua abordagem, tal qual na perspectiva marxista:

é um produto cultural ;não há humano fora da cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos,etc) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano e, sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da cultura. (Cortella, 2004, p.42)

Ou seja, o homem só se torna homem no convívio social, em contato com a cultura. Assim, para Vygotsky, conforme destaca Marta Kohl (1993), o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se em um processo histórico.

Interessado em compreender e explicar, ao longo de toda sua vida, como essa especificidade humana se produziu na espécie e como se reproduz a cada geração, Vygotsky formulou a tese de que o desenvolvimento é alicerçado sobre o plano das interações, das relações sociais. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado. As funções psicológicas, que surgem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é,

modificam-se para constituir o funcionamento interno. O plano interno, não é um plano de consciência preexistente que é atualizado, mas uma forma de funcionamento que se cria com a internalização, pelo deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito.(Góes, 2000, p.22).

Assim, como destaca Góes (op.cit.), longe de ser uma cópia do mundo exterior, o funcionamento interno é, segundo Vygotsky, resultado de uma apropriação das formas de ação, que depende tanto de estratégias e conhecimentos adquiridos pelo indivíduo quanto de ocorrências no contexto interativo. Também a autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações.

A linha do desenvolvimento é, em conseqüência, uma linha de diferenciação e formação do indivíduo, de individualização do seu funcionamento. A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca.(Góes,2000, p. 25)

Dentro dessa perspectiva, Vygotsky criticou as concepções de consciência e as explicações dadas para a atividade consciente vigentes em sua época.

Eram duas as vias explicativas. A primeira, partindo do dualismo idealista, que cindia o homem em corpo e psiquismo, afirmava que a consciência do homem deve[ria] ser considerada como manifestação de um princípio espiritual especial de que carece o animal (Luria, 1979, p.73). A segunda partindo do positivismo evolucionista dizia que a atividade consciente do homem é resultado direto da evolução do mundo animal, já se podendo observar nos animais todos os fundamentos da consciência humana. (Luria, 1979, p.74)

Com o objetivo de construir uma teoria que superasse a dicotomia entre o idealismo e o positivismo evolucionista e mostrasse como ocorre a transformação dos processos naturais (funções psicológicas elementares, de base biológica), pela ação da cultura, dando origem a funções psíquicas qualitativamente distintas, a que ele denominou de funções psicológicas superiores, caracterizadas pelo pensamento abstrato e pela atividade voluntária, Vygotsky desenvolveu um intenso esforço teorizador e um grande programa de investigações tendo como tese central o princípio de que a consciência, como especificidade humana, só pode ser explicada de uma perspectiva histórico-cultural, que é a síntese dialética das duas explicações então existentes.

O significado de síntese para Vygotsky, conforme Oliveira (1993, p.23):

Não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integral, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Esta abordagem explicita o que podem se considerar os três pilares básicos do pensamento de Vygotsky:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral;

- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (idem,ibidem)

Assim, para Vygotsky, a atividade consciente do homem tem uma base material, biológica – o funcionamento cerebral - que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento, e uma base cultural - está ligada ao trabalho e à linguagem – que transforma o funcionamento biológico humano em funcionamento sócio-histórico. E, nesse sentido, a atividade consciente do homem possui três características:

- 1º Não se caracteriza como atividade estritamente biológica;
- 2º Não é determinada pela experiência pessoal imediata;
- 3º Forma-se pela apropriação e elaboração da experiência anterior acumulada pela humanidade (sociedade). Ou seja, o homem se apropria daquilo que a cultura já desenvolveu para se desenvolver e se constituir enquanto espécie e enquanto indivíduo. São as experiências que fazem deslocar as funções psicológicas nos contínuos de sensível-imediato e de restrito-abrangente que têm efeito de fazer avançar o desenvolvimento. (Góes, 2000, p.24)

A partir das teses anteriormente explicitadas, evidencia-se que um conceito central para a compreensão do funcionamento sócio-histórico do psiquismo é o de mediação, que se refere às relações do homem com o meio não como relações diretas, mas como relações que envolvem um elemento intermediário, da ordem da cultura, que são os instrumentos e os signos.

O instrumento é um objeto social e mediador da relação entre indivíduo e o mundo. É feito ou buscado especialmente para um certo objetivo e carrega consigo a função para a qual foi criado.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (Vygotsky, 1998, págs.72 e 73)

O trabalho, como atividade humana, cria instrumentos mediadores da ação do homem sobre os elementos do meio e cria também a linguagem como forma de comunicação, dando origem a sistemas de signos, que possibilitam ao homem simbolizar o mundo, duplicando-o. Se a linguagem nasce da comunicação, não se restringe a ela, possibilitando ao homem agir abstratamente sobre o mundo, a organizá-lo em categorias e a atuar sobre si mesmo, regulando sua atividade.

Nesse sentido, Vygotsky destacava que:

O signo (...), não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente." (Vygotsky, 1998, págs.72 e 73)

A linguagem, segundo Vygotsky, é o sistema simbólico e que possibilita a construção e o desenvolvimento da consciência, mediando as relações homem/mundo, homem/homem. Ela transforma os processos elementares de origem biológica, como as ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples entre eventos, que têm como característica fundamental o fato

de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental (Vygotzky,1998, p.53), em funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. No caso das funções superiores, que envolvem a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar algo nunca vivido ou planejar ações futuras, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam à causa imediata do comportamento.(idem, ibidem)

A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (Vygotzky,1998, p.61), ou seja, as funções psíquicas naturais, de ordem biológica, com que a criança nasce e que sofrem a influência direta dos estímulos externos são mediadas e transformadas em seu funcionamento pelo desenvolvimento social da criança, que incorpora a si, pela mediação do outro, o uso de estímulos artificiais, produzindo uma nova forma de comportamento em que as respostas humanas não são determinadas apenas pelos estímulos externos, mas também pela significação desses estímulos na cultura.

A significação é um processo instaurado e mediado pelos signos. Como os signos representam ou expressam objetos, eventos, o significado é seu componente essencial. É o significado que remete o signo aos elementos do real, possibilitando a comunicação entre os usuários do sistema de signos, mas ele o faz de modo generalizante, isto é, ele define um modo de organizar o mundo real de forma que a alguns objetos esse signo se aplica e a outros não. (Oliveira, 1993, p.48). Assim, são os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-os no filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. (idem,ibidem)

Os signos organizam-se em sistemas simbólicos, que são compartilhados pelo grupo social em que o indivíduo está inserido, permitindo a comunicação entre

os membros deste grupo e o aprimoramento de suas relações. Eles mediatizam os processos psicológicos e não as ações concretas, como os instrumentos.

As funções psicológicas, que surgem e se consolidam na ação entre os sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno (Góes, 2000). A internalização vem a ser a utilização de marcas externas que se transformam em processos internos de mediação. Ou seja, as marcas externas e os modos de ação vividos no plano interpessoal configuram-se como modos de ação intrapessoal quando a regulação se transfere para o próprio sujeito. Os signos internalizam-se quando o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a operar com significados diretamente.

Assim, o funcionamento interno é resultado de uma apropriação das formas de ação, que é dependente de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito e de ocorrências no contexto interativo. A partir desses pressupostos, Vygotsky considerava que o sujeito humano não é passivo, isto é, moldado pelo meio, nem estrita e individualmente ativo, mas interativo. Desde o nascimento, a criança está em constante interação com adultos que compartilham com ela o modo de vida, a maneira de agir e reagir nas mais diferentes situações, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente.

A apropriação de instrumentos e signos acontece sempre na interação com o outro. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa, disse Vygotsky. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (1984, p.37).

A partir de seu nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. É na relação com o outro que a criança vai se

apropriando das significações socialmente construídas. Dessa forma, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. É também a partir das relações com o outro, que a criança reconstrói internamente as formas culturais de agir e pensar, as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados.

Para Vygotsky, a centralidade ocupada pela mediação simbólica no desenvolvimento do psiquismo torna necessário explicitar a dinâmica das relações entre pensamento e linguagem, onde um fornece condições para o outro. De tal modo, a linguagem exerce função fundamental na formação do pensamento do indivíduo.

Nas palavras de Vygotsky, a linguagem não é apenas o reflexo do conhecimento adquirido, mas há uma ligação fundamental entre pensamento e linguagem na própria palavra:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado da palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (Vygotsky, 1993,p.104)

Apesar de o pensamento e a linguagem articularem-se, ambos têm origens, raízes genéticas diferentes. No princípio a linguagem não é intelectual e o pensamento não é verbal.

O pensamento pré-verbal caracteriza-se pela utilização de instrumentos e de formas de inteligência prática, entendida como a capacidade de resolver problemas práticos, imediatos e de alterar o ambiente para a obtenção de determinados fins, sem a mediação da linguagem. A criança, antes de dominar a linguagem demonstra essas capacidades que também aparecem nos mamíferos superiores (Oliveira, 1993).

Por sua vez, a fala pré-intelectual se caracteriza pela utilização de manifestações verbais, como o riso, o choro, o balbucio, como um meio de comunicação com outras pessoas e com a função de alívio emocional. A criança apesar de não dominar a linguagem, utiliza essas manifestações verbais, mas elas ainda não têm a função de um signo, ou seja, não indicam significados específicos compreensíveis para um interlocutor que compartilhe de um sistema de signos. (Oliveira, op.cit.).

Assim, como destaca Oliveira, parafraseando Vygotsky, existe uma trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento (op.cit., p. 46).

Por volta dos dois anos de idade, há um encontro entre pensamento e fala e começa uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual com função simbólica e o pensamento torna-se verbal mediado por significados dados pela linguagem. Com essa articulação o ser humano adquire a possibilidade de um modo de pensamento mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

Esse processo não é natural, ele é instaurado e mediado pela inserção da criança no grupo social.

A criança já nasce inserida numa língua em atividade na fala dos pais – seus principais interlocutores – e sofre, desde o início, os efeitos promovidos por essa fala. (Bosco, 2005, p.25). Ela se apropria da linguagem e a elabora em sua relação com os adultos usuários da língua falada pelo grupo social em que ela está inserida, mediada por esses adultos, que significam e interpretam os fragmentos da sua fala, conferindo-lhes sentidos. Assim, a convivência com membros mais velhos, com linguagem estruturada, é que vai possibilitar um salto qualitativo no pensamento verbal e na fala racional.

Com base no desenvolvimento do pensamento verbal e da fala racional, é possível explicitar uma importante tese de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano, segundo a qual, toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento é sócio genético, isto é, vai do social para o individual.

Essa tese traz para o ensino escolar uma série de implicações ao evidenciar o papel essencial que o outro social tem para o desenvolvimento cognitivo da criança e seu funcionamento psicológico, destacando a ação partilhada como um modo de relação especificamente humano, em que interagem parceiros diversos, portadores de histórias e práticas culturais igualmente diversas, forçando-nos a repensar tanto o papel exercido pelas crianças no contexto educacional, como o do próprio professor.

O impacto das implicações dessas teses foi reconhecido pelo próprio Vygotsky que não se furtou a discutir as relações entre aprendizado e desenvolvimento e o papel da escolarização no desenvolvimento do psiquismo.

Estes são os temas do capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

As relações entre desenvolvimento, aprendizado e o papel da escolarização.

Como destacado anteriormente, o desenvolvimento é entendido por Vygotsky como um processo de internalização de modos culturais de pensar, dizer e agir. Esse processo inicia-se nas relações sociais, nas quais compartilham-se, mediados pela linguagem, sistemas de pensamento e de ação.

Embora apontasse diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky considerava que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia de vida da criança e que o aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento. Para ele o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1998, p.101), uma vez que elas não decorrem da maturação, embora estejam ligadas a ela, e dependem do contato do indivíduo com as práticas e significados culturais de seu grupo.

Esse modo de compreender a relação entre aprendizado e desenvolvimento distingue-se de três concepções ainda vigentes na Psicologia. A primeira é a de que o desenvolvimento é independente do aprendizado, sendo a maturação uma pré-condição para sua ocorrência. Segunda: aprendizado é desenvolvimento. E a terceira é a de que no desenvolvimento o aprendizado e a maturação combinam-se, influenciando-se mutuamente. De um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, prepara e torna possíveis processos

específicos de aprendizado. E de outro, o aprendizado empurra para frente o processo de maturação.

Embora a tese de Vygotsky pareça aproximar-se desta última, dela difere na medida em que o desenvolvimento não é focalizado por ele só do ponto de vista orgânico e, em segundo lugar, porque a relação entre desenvolvimento e aprendizado não é de influência, mas de constituição, implicando transformações no funcionamento psíquico. O aprendizado, diz ele, é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar várias coisas (Vygotsky, 1998, p.93) e altera o funcionamento global do psiquismo.

Contrapondo-se a essas três compreensões da relação desenvolvimento-aprendizagem, Vygotsky defendia que o desenvolvimento não é um processo que pode ser explicado de dentro para fora, pois tem sua origem na vida social. Tudo o que é vivenciado nas relações sociais –plano intrapessoal – reconstrói-se como funcionamento intrapessoal, uma vez que o desenvolvimento especificamente humano implica a apropriação, elaboração e internalização das formas culturais de comportamento e de pensamento.

Conforme assinala Oliveira (1993, p. 58):

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação como o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

A importância dada ao outro social no desenvolvimento cristaliza-se, de acordo com Oliveira (op.cit.), na formulação do conceito de zona de

desenvolvimento proximal, um conceito chave para a compreensão das idéias de Vygotsky.

A zona de desenvolvimento proximal , segundo a definição de Vygotsky

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.(Vygotsky,1998, p. 112)

Ao distinguir desenvolvimento real de desenvolvimento proximal, Vygotsky re-orienta um modo recorrente de avaliar o desenvolvimento das crianças, tanto nas situações cotidianas, quanto nas escolares e mesmo nas situações formais de pesquisa, quando se busca aferir quais são as capacidades que elas realizam sozinhas.

Aquilo que a criança, ou qualquer outro indivíduo, realiza sozinha é um indicador de capacidades ou funções já consolidadas, ou seja, que já se desenvolveram. Ao conjunto daquilo que já se desenvolveu e consolidou Vygotsky dá o nome de desenvolvimento real e o considera como um indicador do desenvolvimento retrospectivo. Ou seja, ele afere o passado da criança.

Ao se considerar aquilo que a criança faz com ajuda, focalizam-se funções e processos em elaboração, que podem vir a se consolidar. A zona de desenvolvimento proximal é um indicador do desenvolvimento futuro da criança, na medida em que, pela interferência desse outro social é que seu desempenho pode ser alterado.

Segundo Oliveira (1995, p.59):

Essa possibilidade de alteração do desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky (...) porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode a partir da ajuda de outro, realizar a tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. (...) A idéia de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual. (Grifos da autora)

Para a melhor compreensão da zona de desenvolvimento proximal é preciso considerar o papel da imitação: uma pessoa só é capaz de imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Vygotsky considera a imitação, não como mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Tal reconstrução, é controlada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui criação de algo novo a partir do que observa no outro. "Um bebê de dez meses pode imitar expressões faciais ou gestos, por exemplo, mas seu nível de desenvolvimento não lhe permite imitar o papel de "médico" ou de "bailarina", ou a escrita do adulto", explica Oliveira (1995, pág. 63)

A zona de desenvolvimento proximal, como destaca Oliveira, refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de elaboração e que se tornarão consolidadas, estabelecidas no nível do desenvolvimento real. Na expressão de Vygotsky, essas funções emergentes poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p.97).

Retomando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a partir da ótica do desenvolvimento proximal, evidencia-se que o processo de desenvolvimento

progride mais lentamente que o processo de aprendizado. O aprendizado, assinala Oliveira, desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornar parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e crianças mais experientes contribuem para movimentar seus processos de desenvolvimento.

As implicações dessas concepções para o ensino escolar são imediatas. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola não só participa do desenvolvimento da criança, como tem um papel fundamental dentro desse processo, tanto em termos do modo como o organiza, quanto dos conhecimentos e práticas que compartilha com as crianças.

O bom ensino, de acordo com Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento e trabalha com o desenvolvimento potencial, de modo a que, a partir da mediação do outro, a criança possa consolidar as funções ainda em elaboração, que passarão a ser realizadas autonomamente por ela, aquilo que necessita da ajuda para ser realizado hoje, passará a ser realizado sozinho amanhã.

Dessa forma Vygotsky inverte, de modo categórico, um princípio pedagógico forjado a partir de correntes da psicologia que consideram o desenvolvimento como condição do aprendizado e, portanto, do ensino. De acordo com tal princípio, o ensino escolar deveria pautar-se pelo desenvolvimento real da criança.

Vygotsky ao defender o desenvolvimento proximal não ignora o desenvolvimento real. Ele destaca que o desenvolvimento real serve de suporte ao desenvolvimento proximal, mas não deve ser tomado como o balizador do processo de ensino. Ele serve para indicar o que a criança já aprendeu e já desenvolveu,

cabendo á escola possibilitar-lhe o contato com o que ainda não conhece e com o que ainda não domina autonomamente.

Nesse sentido, o autor destaca que os procedimentos de demonstração, assistência, instrução, fornecimento de pistas, exemplificação e até o fazer junto, são fundamentais para o bom ensino porque promovem o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que lhe dão suporte para percorrer um caminho de aprendizado que, sozinho, por si mesmo, ele não conseguiria realizar.

Do ponto de vista do que ensinar, Vygotsky distingue os aprendizados elaborados ao longo da vida da criança, nas relações sociais vividas em instituições não escolares, daqueles aprendizados possibilitados pela escola. Enquanto nas relações não escolares adultos e crianças compartilham aprendizados sem mesmo o perceberem, na escola, é explícito o objetivo de ensinar e aprender. As relações do adulto que ensina com as crianças que aprendem é planejado e explícito para ambos e o conhecimento que se compartilha é o que Vygotsky denomina de conhecimentos sistematizados, ou seja, sistemas organizados de conhecimento em uma certa lógica e que envolvem o domínio de certas práticas de linguagem e de pensamento, bem como o domínio de instrumentos específicos. Só possibilitando o contato sistemático e intenso da criança com esses sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a elas o domínio dos instrumentos a eles relacionados, é que a escola poderá fazer a criança avançar em suas compreensões do mundo.

É no quadro das discussões sobre as relações desenvolvimento - aprendizado e desenvolvimento - escolarização que se destacam as contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento da escrita na criança, assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A escrita e seu desenvolvimento na criança – pressupostos.

A escrita como prática social e atividade simbólica.

Para Vygotsky, a escrita vai além de um código, de um sistema de formas lingüísticas. Ela é uma forma de linguagem, uma prática social própria de uma sociedade letrada que age sobre os processos psicológicos e transforma-os. Sua utilização transforma a memória natural, liberando os neurônios da necessidade de guardar algumas informações. A escrita também, aumenta a quantidade de informações que se pode armazenar e possibilita o esquecimento de informações que, sendo registradas, podem ser recuperadas.

Como produção cultural, a escrita não é inata ao indivíduo, que dela se apropria nas relações sociais em que é utilizada.

Nas sociedades letradas, a escrita vai sendo abordada e destacada, informalmente, pelos adultos leitores/escritores para a criança. As crianças maiores também participam da integração da criança à comunicação escrita. São elas que vão compartilhar com as menores as relações com a escrita, mostrando-lhes sua utilização e necessidade.

No entanto, diferentemente da fala, alerta Vygotsky, que é completamente apreendida e elaborada nas relações não formais de ensino, a linguagem escrita depende de um ensino deliberado por sua complexidade e por se constituir como um simbolismo de segunda ordem.

Ou seja, a língua escrita é um sistema de signos que não têm significado em si mesmos. Eles designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez são signos das relações e entidades reais. (Vygotsky, 1998, p.120). Em função dessa característica, os signos da escrita dependem inicialmente da mediação da linguagem falada.

Gradualmente, a ligação entre a linguagem falada e a linguagem escrita, desaparece, convertendo-se, esta última, num sistema de signos de primeira ordem, que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

O segredo do ensino da linguagem escrita, segundo Vygotsky, é explicitar a relação entre linguagem falada e linguagem escrita. Para tal, a criança precisará descobrir que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala.

Além disso, é importante preparar e organizar adequadamente a transição de simbolismo de segunda para primeira ordem. Ou seja, a compreensão da linguagem escrita é primeiramente mediada pela linguagem falada; gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A linguagem escrita adquire então o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Uma vez que essa relação e essa transição são atingidas, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar sua utilização.

Nesse sentido é que Vygotsky destaca que, embora a criança elabore aspectos da escrita incidentalmente, isto é, pelo simples fato de estar exposta às práticas de escrita nas relações sociais cotidianas, o desenvolvimento do simbolismo na escrita e seu domínio requerem a atenção e esforços de professores e alunos

para que ela seja elaborada não só em sua função instrumental de suporte para a memória e a transmissão de idéias, mas como linguagem, como atividade simbólica complexa que demanda e articula o desenvolvimento de funções complexas.

Para a real compreensão de como ocorre este processo na criança, Vygotsky destaca que é preciso o estudo da história do desenvolvimento dos signos na criança. Conforme destaca Oliveira (1995, p.68):

Coerente com sua concepção sobre o desenvolvimento psicológico em geral, Vygotsky tem uma abordagem genética da escrita: preocupa-se com o processo de sua aquisição, o qual se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos. Considera, então, que para compreender o desenvolvimento da escrita na criança é necessário estudar o que ele chama de "a pré-história da linguagem escrita", isto é, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização.

A Pré História da Escrita.

Vygotsky considerava que a primeira tarefa de uma investigação científica sobre a escrita seria a de revelar o que leva a criança a escrever. Para explicar a gênese da escrita, entendida por ele como uma atividade simbólica, ou seja, uma atividade que utiliza signos auxiliares para representar significados, era necessário mostrá-la em suas relações com as demais atividades simbólicas, cujo desenvolvimento constitui pontos importantes pelos quais passa o desenvolvimento da escrita.

Vygotsky deu o nome de pré-história da escrita ao longo, não linear e unificado processo de desenvolvimento da atividade simbólica, que começa com o uso do gesto como signo visual.

O gesto.

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança (Vygotsky, 1998, p.121). O gesto, movimento comunicativo das mãos, dos braços, do corpo todo, ganha sentido nas relações com os outros. O exame da emergência do gesto de apontar é assim analisado por Vygotsky:

Inicialmente, diante de um objeto inacessível, a criança apresenta os movimentos de alcançar e de agarrar. Esses movimentos são interpretados pelo adulto e, através da ação deste, o objeto é "alcançado" pela criança. Com isso, os movimentos da criança afetam a ação do outro e não o objeto diretamente. A atribuição de significado que o adulto dá à ação da criança permite que esta passe a transformar o movimento de agarrar em gesto de apontar. O gesto forma-se pela mudança de função e estrutura dos movimentos, que deixam de conter os componentes do agarrar. Uma ação dirigida ao objeto transforma-se num sinal para o outro agir em relação ao objeto. E o gesto, com seu caráter comunicativo, é criado na interação. Desse modo a criança passa a ter o controle de uma forma de sinal (ainda que rudimentar) a partir das relações sociais. (Góes, 2000, pp.17-18)

Assim, a criança aprende a dizer o que quer e a entender o outro pelo gesto. E, nesse sentido, assinala Vygotsky, os gestos são a escrita no ar. Escrita no ar que os signos escritos vêm a fixar. A relação entre os gestos figurativos e a escrita é analisada por Vygotsky do ponto de vista da história da escrita humana e do ponto de vista da ontogênese.

Baseado em Wurth, Vygotsky destaca que a escrita pictórica deriva da linguagem gestual, da qual se separa, funcionando de maneira independente.

Os indicadores da relação gesto-escrita na ontogênese aparecem nos primeiros rabiscos da criança. Diz ele:

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. (Vygotsky, 1998, p.122)

O mesmo acontece em relação a objetos complexos ou a conceitos. A criança, em função de seu aparato motor, em seus primeiros desenhos, fixa características gerais dos objetos e dos conceitos através de impressões gestuais.

Pode-se dizer então, destaca ele, que a criança não desenha, antes fixa o gesto indicativo.

O brinquedo.

Uma segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. No jogo simbólico, uma coisa vale por outra. Para a criança, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos.

Para a criação dessa relação, não importa a similaridade entre o objeto e aquilo que ele denota, mas a possibilidade de a criança executar, com ele, um gesto representativo. Ou seja, a similaridade perceptiva dos objetos não tem papel considerável para a compreensão da notação simbólica. O importante é que os objetos admitam o gesto apropriado e possam funcionar como um ponto de

aplicação dele, pois é o próprio movimento da criança que atribui a função de signo ao objeto e lhe dá significado.

Nesse sentido, destaca Vygotsky, o jogo simbólico da criança pode ser compreendido como um sistema complexo de "fala" através de gestos que expressam e indicam significados para os objetos usados.

No curso do desenvolvimento do jogo simbólico, os objetos além de indicarem as coisas que estão representando passam a substituí-las. Ou seja, o objeto adquire uma função de signo, tornando-se independente dos gestos da criança. E, assim, toda vez que objetos sofrem o impacto de um novo significado, modifica-se a estrutura corriqueira dos objetos.

Quando o relógio de bolso é usado para representar a farmácia, uma criança poderá apontar os números do mostrador dizendo serem remédios, outra apontará a alça e dirá ser a porta de entrada. Referindo-se a uma garrafa que faz o papel de um lobo, uma criança mostra o gargalo e diz: 'E está é a sua boca'. Nesse caso, se o experimentador mostrar a rolha e perguntar: ' E o que é isto?', a criança responderá: ' Ele pegou uma rolha e a está segurando nos dentes' (Vygotsky, 1998,p.145)

Quando um objeto adquire uma função de signo, como uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se independente dos gestos das crianças, isso representa um simbolismo de segunda ordem. Nesse sentido é que Vygotsky destaca como a brincadeira do faz-de-conta, além de articular linguagem gestual e linguagem falada, é também lugar da gênese de formas de simbolização mais complexas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem escrita (sistema de simbolismo de segunda ordem).

“(...) a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita” (Vygotsky, 1998, p.147)

O desenho.

Como no brinquedo, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais, e os gestos, constituem a primeira representação do significado. Explorando o movimento a criança produz traçados, seus primeiros rabiscos. Os gestos marcados materializam a possibilidade de registro do gesto comunicativo. Surge o desenho.

Inicialmente os traços constituem somente um suplemento à representação gestual (Vygotsky, 1998, p.122). É somente mais tarde que a representação gráfica começa a designar algum objeto.

O desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. Inicialmente a criança marca gestos e desenha de memória; ela não desenha o que vê, mas sim o que conhece. Os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Essa atividade gráfica é acompanhada da fala. E a criança é mais simbolista do que naturalista em suas representações gráficas. Parece, de acordo com Vygotsky, que elas tentam designar e identificar, mais do que representar (op.cit., p.127).

Quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. Nisto há uma característica: é que ela contém um certo grau de abstração, necessariamente imposta por qualquer representação verbal.

Aos poucos, nas interações, a criança aperfeiçoa esse registro e a representação pictórica e gráfica começa a designar o mundo percebido e conhecido. Aos rabiscos já feitos no papel, a criança dá um nome. O desenvolvimento da representação no desenho é mediado pela fala. A fala inicialmente nomeia o grafismo feito. Depois acompanha o desenho, significando-o. Depois antecipa-se a ele, configurando-se como atividade planejadora e reguladora da produção gráfica da criança. Pelo desenho, como pela fala, ela canta uma história, comunica aspectos essenciais dos objetos.

As relações entre linguagem gráfica e linguagem verbal que se modificam no desenvolvimento do desenho na criança fornecem elementos para interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Inicialmente, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo.

Não há evidências decisivas de que o processo de assemelhação de um desenho a um objeto signifique a compreensão de que o desenho é uma representação do objeto. A representação simbólica primária deve ser atribuída à fala, a base de todos os outros sistemas de signos que vão se desenvolvendo.

Gesto, jogo e desenho, mediados pela fala, constituem momentos diferentes de um processo unificado do desenvolvimento da escrita. Eles contribuem para o desenvolvimento do simbolismo na escrita. Ou seja, eles estão na raiz da compreensão de que a língua escrita é um sistema de signos que não têm significados em si mesmo.

A elaboração do simbolismo na escrita foi objeto de um estudo experimental desenvolvido por Lúria que, interessado em saber como as crianças apreendem e elaboram a possibilidade de utilizar linhas, pontos, manchas sobre o papel como suporte para a memória e para a transmissão de idéias, procurou descrever e explicar:

- como as crianças se apropriam da escrita nas relações sociais
- como elaboram, dentro da própria técnica da escrita, os princípios de seu funcionamento como sistema de representação, capacitando-se a utilizá-lo de forma autônoma.

A pesquisa de Lúria é o tema do capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

A escrita e seu desenvolvimento na criança - estudo experimental do desenvolvimento do simbolismo na escrita.

O procedimento da pesquisa.

Segundo Lúria, existem dois requisitos considerados como prévios para a aprendizagem da escrita. Um consiste na capacidade que as crianças devem exibir de atuar de forma indireta na sua relação com o mundo: ou lidam com os objetos por terem interesse neles ou os utilizam como instrumentos para outros objetivos. O segundo consiste em ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio dessas diferenciações. Os objetos diferenciados pelo interesse natural ou pelo valor instrumental são subsídios para o controle do próprio comportamento. Essa relação funcional com as coisas é a base para o desenvolvimento de formas intelectuais mais complexas.

Assim, a criança pode registrar por escrito, mesmo quando não tenham os elementos próprios do sistema convencional, desde que se considerem suas tentativas de escritas válidas em termos da simbolização, que implica na relação funcional da criança com os marcadores que elegeu ou produziu. A simbolização na escrita no desenvolvimento da criança implica na transformação de rabiscos não diferenciados, ou imitativos do aspecto externo da escrita do adulto, em signos diferenciados que mediatizam e regulam seu comportamento.

De modo a provocar e reproduzir experimentalmente esse processo, Lúria colocou crianças de diferentes idades que ainda não sabiam ler e escrever em uma situação na qual tinham a tarefa de elaborar algumas formas simples de notação gráfica.

O método utilizado por Lúria era muito simples. Atribuía-se à criança a tarefa de lembrar um certo número de palavras e de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Apresentava-se à criança várias séries de seis ou oito palavras e sentenças simples, curtas e não relacionadas umas com as outras do ponto de vista semântico.

Esse número de palavras e de frases ultrapassava a capacidade mecânica da criança para lembrar. Diante da evidência da incapacidade da criança de recordar o número de palavras e frases ditas, o pesquisador entregava-lhe um pedaço de papel e sugeria que anotasse ou “escrevesse” de modo a lembrar. As crianças, segundo o relato de Lúria, ficavam desnorteadas e diziam não saber escrever. O experimentador sugeria-lhes, então, que imitassem os adultos e inventassem alguma forma de marcação que as ajudasse a recordar as frases e palavras.

Lúria analisa o procedimento empregado ns seguintes termos:

Assim, nós mesmos demos à criança um estratagema com cuja técnica intrínseca não estava familiarizada e observamos até que ponto ela era capaz de manipula-lo e em que extensão o pedaço de papel,o lápis e os rabiscos que fazia no papel deixavam de ser simples objetos que a interessavam, brinquedos, por assim dizer, e tornavam-se um instrumento, um meio para atingir algum fim: recordar um certo número de idéias que lhe foram apresentadas(...) Recorrendo à inclinação que as crianças têm em imitar, demos-lhe um dispositivo para ser usado, que lhe era familiar em seus aspectos externos, mas cuja estrutura interna era-lhe desconhecida e estranha.Isto nos permitiu observar, em sua forma mais pura, como uma criança

adapta-se espontaneamente a um dispositivo, , como aprende sua forma de funcionamento e como aprende a usa-lo para dominar um novo objetivo" (Lúria,1992, p.148)

No início do trabalho, Lúria encontrou um obstáculo considerável. As crianças de quatro, cinco anos mostravam-se totalmente incapazes de compreender as instruções do experimento por serem ainda incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio auxiliar.

Segundo Lúria, tais crianças só se mostravam interessadas em “escrever como os adultos”; para elas, o ato de escrever não era um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo. Elas apenas imitavam a maneira externa da escrita dos adultos, percebendo-a como algo em si mesmo, sem uma relação instrumental. Elas percebiam como os adultos executavam a escrita, mas não como eles a utilizavam e para que, não apreendendo, assim, os atributos psicológicos específicos do ato de escrever, nos atributos da própria atividade proposta a elas.

Ao pedir a essas crianças que anotassem em papel as sentenças apresentadas a ela, em muitos casos ela nem mesmo se recusavam a fazê-lo, assim o faziam como uma brincadeira. A evidência desse comportamento frente à proposta feita, segundo Lúria, era ao fato de que as crianças punham-se a fazer marcas imitativas da escrita do adulto, sem ouvir o que o pesquisador tinha a dizer a ela. Nesse caso, a função da escrita dissociava-se do material a ser escrito. Os rabiscos feitos pelas crianças não mantinham qualquer relação com as sentenças significativas que lhes foram ditas. Do mesmo modo ao ser solicitada a recorrer às marcas para lembrar-se das frases e palavras a serem memorizadas, nem sequer consultavam-nas.

Sem compreender nem seu significado, nem seu mecanismo, a criança usava a escrita de forma puramente externa e imitativa, abstraindo traços de sua forma exterior, mas sem utilizá-la corretamente.

Tal atitude imitativa de aspectos externos da escrita são observados comumente em crianças de três a cinco anos e, as vezes, em crianças de até seis anos, que convivem com usuários habituais da escrita. Acostumadas a vê-los escrever, a criança rabisca um papel e considera esse gesto como uma forma de escrita, embora seu significado funcional, auxiliar, ainda não tenha sido apreendido.

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental. (Lúria, 1992, p.154)

Lúria denomina essa forma de imitação externa da escrita de pré-instrumental porque a criança revela que não apreende o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar, tenta reproduzir a escrita adulta que lhe é familiar. Essa escrita não desempenha ainda uma função auxiliar. Ela não era, no experimento um recurso à memória, pelo contrário, a atrapalhava.

Assim, a maneira pela qual, em nossos experimentos, as crianças recordavam as sentenças ditadas (se é que elas se recordavam) demonstra claramente que seus esforços gráficos, nesse estágio de desenvolvimento, na realidade ainda não constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel, bastante independentes da tarefa de recordar e até mesmo não-relacionados

com ela. A criança, nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória. (op.cit., p.156)

Um outro tipo de elaboração observado foi o registro em forma de marcas topográficas. Embora os rabiscos feitos pelas crianças não tivessem diferenças entre si, existia um padrão de organização e uma distribuição espacial que cumpriam o papel de fazer as diferenciações ausentes em cada rabisco e surpreendentemente essas marcas eram utilizadas como recursos úteis à memorização da série de palavras.

Ao reproduzir as frases, segundo Luria, as crianças davam a impressão de estar lendo. Olhavam para os rabiscos e podiam indicar, repetidamente sem errar, qual rabisco representava qual frase. O desempenho na leitura oscilava desde a memorização da série completa de conteúdos até o registro das relações existentes entre as palavras ou a reprodução do número de itens presentes na proposta original. Essa forma de tentar melhorar a memorização da escrita pode ser comparada, segundo Azenha(1997, p.52), com o procedimento dos adultos que mudam um anel de lugar, por exemplo, para lembrar de algo do qual não podem esquecer.

Embora essas marcas ainda não fossem signos, elas já eram mais do que simples rabiscos imitativos. A relação das crianças com elas era de outra natureza, pois as marcas funcionavam como pistas auxiliares para a criança recuperar a informação. Em alguma medida, elas ajudavam na memorização, ainda que não determinassem qual fosse o significado. A função do pequeno sinal em um pequeno pedaço de papel apresenta dois elementos principais: organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum

significado, mas ainda não determina qual seja esse significado. (Lúria, 1992, p. 158)

Lúria considerava as marcas topográficas como a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. A escrita real ainda não é diferenciada, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Essas marcas são os primeiros rudimentos da escrita, pois reorganizam o comportamento da criança; nelas é possível ver, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma.

Este tipo de signo não se constitui em signo simbólico e nem pode ser encarado como inteiramente instrumental, por não remeter ao conteúdo preciso que o originou, mas sim como uma sugestão artificial criada para o estímulo a associações que podem ser idiossincráticas.

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que pode ser descrito como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos.

De acordo com os dados documentados na pesquisa, o conteúdo das palavras exerce um importante papel no desenvolvimento da diferenciação gráfica. O ritmo da fala e os atributos do significado das palavras, tais como a forma, a cor, a dimensão, a quantidade, constituiriam os fatores aos quais as crianças mostram-se particularmente sensíveis na situação de produção de marcas diferenciadas.

O ritmo falado interfere no caráter arbitrário do traço: há uma tendência de que conteúdos mais longos ou mais curtos sejam correspondentemente anotados em traços de tamanho correspondente a quantidade do que é falado.

Funcionalmente, a atividade gráfica é um sistema bastante complexo de comportamento cultural e, em termos de sua gênese, pode ser encarado como expressividade materializada em uma forma fixa(...). O ritmo de uma sentença reflete-se na atividade gráfica da criança, e muito frequentemente encontramos rudimentos adicionais de tal escrita ritmicamente descritiva, de complexos agrupamentos verbais. Não foi invenção, mas apenas efeito primário do ritmo da sugestão ou do estímulo que estava na fonte do primeiro uso significativo de um signo gráfico. (Lúria, 1992, p. 163)

Também nessa situação, conforme analisou Lúria, as marcas registradas com base no ritmo da fala não apresentavam diferenças significativas entre si, de forma que possibilitassem uma leitura estável. No entanto, revelavam uma mudança no processo de simbolização da escrita, pois, ainda que superficialmente, a criança estabelecia relações entre as frases apresentadas oralmente e as características do seu registro.

Outros fatores que também alteraram a progressão do traço foram a cor, forma bem delineada ou tamanho dos objetos, as quantidades referidas no conteúdo das frases. O registro adquire caráter pictográfico, quando a quantidade e a forma distinta estão associadas ao conteúdo. A união desses fatores traz grande expressividade ao grafismo, aproximando-o da pictografia primitiva.

Se de início as marcas ainda são confusas, essas características de conteúdo que são marcadas deliberadamente pela criança ganham estabilidade e são tratadas por ela como algo que ela escreveu e que é capaz de ler. Essa condição confere a esses grafismos o caráter de escrita elementar, uma vez que o registro feito apresenta uma função instrumental.

Tendo apreendido a necessidade de utilizar marcas diferenciadas em seu registro para poder relacioná-las com o conteúdo do material a ser memorizado, a

criança elabora, então, um sistema de marcas expressivas por meio das quais media seu processo de recordação.

O desenho começa, então a convergir para a escrita, não como desenho em si, mas como elemento que representa conteúdos determinados das frases ditas pelo pesquisador. A escrita toma a forma de desenhos e estes convergem para uma atividade intelectual complexa, a de intermediar a memória. Isto constitui a primeira escrita diferenciada, pois há o registro específico de conteúdos particulares em cada sinal gráfico.

Segundo Lúria, esta é a descoberta da escrita pictográfica pela criança, sendo a primeira utilizada como meio de expressão. Esta forma de produção da escrita apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco, seis anos; se ele não está clara e completamente desenvolvido nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola.

Nessa forma de escrita, há uma dificuldade para interpretar em que momentos a criança apenas desenha e em que momentos utiliza-se do desenho como meio para conseguir outros fins.

Na utilização da escrita com imagens, é freqüente que haja uma reversão para a utilização do desenho com traço autocontido e espontâneo. Isto é natural, já que a criança tem um desenvolvimento muito rico no desenho. Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra. (Lúria, 1992, p.176)

A escrita pictográfica representa um obstáculo para conteúdos difíceis de serem registrados dessa forma. No experimento de Lúria, as crianças encontravam soluções diversas para esses limites do desenho, tais como anotar um objeto mais fácil de ser desenhado e que se relacionava de alguma forma com o que fora dito pelo experimentador, anotavam uma parte para representar o todo ou faziam uma marca arbitrária para representar o objeto. Esses recursos já exigem um certo desenvolvimento da abstração e quando aparece esta característica no desempenho da criança, mostra que ela está no limite da escrita simbólica.

Segundo a análise de Lúria, essas formas de uso do figurativo indicam a passagem do registro do conteúdo da fala para o registro de uma idéia. Nesse processo, o desenho deixa de ser o desenho de alguma coisa para ser o desenho de palavras e a criança constrói a possibilidade de desenhar também a fala.

O percurso que antecede a escrita simbólica constitui a pré-história dessa aprendizagem em relação às novas formas culturais representadas pela escrita socialmente constituída. Segundo Lúria, o período primitivo da capacidade de ler e escrever da criança, chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança.

Do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica. Ela está exatamente no limite entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo. É durante este período de transição, quando a criança ainda não dominou completamente as novas técnicas, mas também não superou a antiga, que emerge um certo número de padrões psicológicos de particular interesse. (Lúria, 1992, p.180)

Para uma criança que vive numa cultura letrada, e será submetida ao processo de alfabetização, o próximo passo será a apropriação dos mecanismos de escrita simbólica culturalmente disponíveis. Para o autor esse percurso não é individual, nem independente do contexto e sofrerá variações conforma a experiência das crianças. Nesse sentido, destaca ele, a escrita não se desenvolve em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. (Lúria, 1992, p.180) Ou seja, o domínio da escrita convencional vai substituindo as técnicas primitivas de escrita da criança.

Para Lúria o ato de escrever precede a compreensão da escrita. O que antecede o início da utilização das letras constitui-se em uma sucessão de diferenciações nos símbolos usados. Numa primeira fase, a escrita é um processo que vale por si, sem o objetivo de registrar conteúdos específicos e fruto da imitação dos modelos que as crianças conhecem. Influenciadas por alguns atributos do conteúdo a ser registrado, inicia-se a diferenciação dos símbolos que passam a adquirir significados funcionais.

Ao começa a aprender a ler, a criança inicia um novo modo de relação com a escrita e de elaboração da mesma. Ela conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares.

Mas a habilidade em escrever letras não implica a sua compreensão.
Conforme assinala Lúria:

(...)estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo". (Lúria, 1992, p. 181)

Uma criança assimila a experiência escolar de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo do uso de marcas simbólicas, cujo desenvolvimento continua durante e após a alfabetização, envolvendo a apropriação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação.

No uso dos signos e suas origens na criança não é a compreensão que gera o ato, mas é o ato que produz a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, ela já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são a pré-história de sua escrita.

No topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao

domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura" (Lúria, 1992, p. 189)

Nesse sentido, conforme destaca Azenha (op.cit., p.61):

O termo 'aquisição da escrita' é apenas uma metáfora a ser necessariamente ampliada ou substituída para dar conta de expressar os eventos que percorrem o caminho do intersubjetivo para o intra-subjetivo, através do processo de internalização de funções.

O desenvolvimento da escrita na criança depende, então, das possibilidades que ela tem de utilizá-la e compartilhá-la em suas interações e da mediação deliberada dessas elaborações por aqueles que já dominam a escrita em seus princípios e modos de funcionamento. Nas interações a criança apreende as funções sociais da escrita, seus modos de produção e circulação como atividade discursiva: para que, para quem por que, e onde, e como se escreve, e, também, a lógica que rege a organização do sistema da escrita.

Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturais das crianças, a escrita é imposta de fora, vinda das mãos de outros de seu meio social e o domínio de um sistema tão complexo de signos não deve ser construído de maneira mecânica e externa, mas deve ser o desenvolvimento de funções comportamentais complexas num longo processo.

Segundo Vygotsky, a pré-história da linguagem escrita, visou desvendar a apropriação e a elaboração da função simbólica que ela realiza em relação às entidades reais e o desenvolvimento que leva ao seu uso como signo. Tendo esse processo em conta, os educadores, segundo ele, deveriam compreender o desenhar

e o brincar como experiências importantes e necessárias ao seu desenvolvimento. Assim, assinala ele, os educadores deveriam acompanhar esse processo através de seus pontos críticos e ensinar às crianças que a linguagem escrita não é apenas a escrita de letras.

E, para isso, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Elas devem ser algo de que a criança necessite para apropriar-se do mundo que a cerca e para enunciar-se nesse mundo. Vivida como linguagem, a escrita é código, é técnica, é interlocução, é significação. Ela é um modo de agir e de dizer as coisas.

Ao dizerem coisas por escrito, as crianças aprendem o código, a técnica, elaboram uma relação cognitiva, apropriam-se das relações lógicas do sistema de representação que é a escrita, mas, sobretudo, aprendem modos de interação na sua realidade sociocultural.

Considerações Finais

Anteriormente à realização deste estudo, eu possuía um conhecimento vago sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças.

Muitas de minhas práticas, em sala de aula, estavam ligadas às idéias que conhecia sobre Vygotsky e outros autores, já citados no início deste trabalho, mas agia com meus alunos muitas vezes movida pelo senso comum ou pela mera repetição daquilo que vivenciei como aluna, durante minha vida escolar.

Visualizava as realizações de meus alunos, mas não compreendia os processos pelos quais eles passavam até chegarem à escrita formal e, portanto, neles interferia ao acaso ou movida por velhos modelos de ação pedagógica, perdendo de vista o papel do ensino como suscitador, como impulsionador de desenvolvimento.

Embora tivesse consciência de que meus alunos não eram “tabulas rasa” quando chegavam à escola, desconhecia que o processo de escrita começa quando a criança tem seus primeiros contatos com o mundo que a cerca e que é nas relações sociais, desde que nasce, que ela vai conhecendo os signos utilizados por sua cultura e que dão significado à sua vivência.

Em função disso, minha postura diante dos alunos era, muitas vezes, a de que chegavam em minhas mãos para aprender a ler e escrever e de que dependeria apenas das nossas relações e do que viéssemos a desenvolver durante ao ano, os resultados a que chegassem. Assim, seja o tão esperado objetivo da 1ª série “aprender ler e escrever”, quanto o fracasso em alcançá-lo, dependeriam única e exclusivamente daquele um ano de trabalho, resultando em desânimo e angústias

frente ao tamanho da responsabilidade e às conhecidas dificuldades para realizá-las.

Esquecia-me, nessa visão reduzida das relações entre aprendizado e desenvolvimento de que meus alunos já tinham vivido e vivenciado seis ou sete anos de aprendizagem e que esta vivência era fator fundamental para o desenvolvimento de sua escrita.

Nas brincadeiras, nas tarefas da casa, nas compras que faz para a mãe, a criança, imitando os mais velhos, 'escreve', classifica, compara, seria, estabelece relações entre os elementos de uma situação, etc. Nessas situações, sem que ela própria e seus parceiros sociais percebam, os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados às emoções, às necessidades e interesses imediatos da atividade em que está envolvida. (Fontana, 1997, p. 66)

Todos esses conhecimentos, que não invalidam, nem destituem a escola de sua importância, antes, são importantes elaborações às quais se entrelaçam as sistematizações escolares, mediatizando o desenvolvimento das crianças e da professora, em sendo esquecidos não, eram, também incorporados efetiva e sistematicamente ao processo de ensino.

Ao realizar este estudo, além de conhecer algumas explicações e a descrição de alguns processos envolvidos na elaboração da escrita na criança, apreendi também algumas implicações pedagógicas dessa concepção do humano e de seu desenvolvimento, que me aproximaram daquilo que Smolka (1991) denomina relação de ensino. A relação de ensino, assinala, ao destacar a dinâmica interacional, re-significa os lugares do professor e do aluno na escola, em favor de uma atividade compartilhada entre ambos.

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir), mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma se constrói como conhecimento humano. (p.45)

Bibliografia

AZENHA, Maria da Graça. Imagens e letras : Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas. São Paulo : Atica, 1997.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

FONTANA, Roseli e CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In Pensamento e Linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Cadernos Cedes, nº. 24, 2000, pp.17-24.

LURIA, A.B. Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-culturais. In Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, vl 1.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In . VIGOTSKII, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, pp. 143-190.

OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins fontes, 1993.

VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

