

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DO DESENHO À ESCRITA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA**

TATIANA CUSTÓDIO DOMINGOS

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DO DESENHO À ESCRITA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada por TATIANA CUSTÓDIO DOMINGOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a): Profa. Dra: MARIA ANGÉLICA OLIVO
FRANCISCO LUCAS

**MARINGÁ
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

D671d Domingos, Tatiana Custódio
Do desenho à escrita : contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino da linguagem escrita / Tatiana Custódio Domingos. -- Maringá, 2017.
128 f. : il. (algumas color.), figs., quadros
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
1. Ensino e aprendizagem - Alfabetização. 2. Linguagem escrita - Alfabetização. 3. Desenho infantil - Alfabetização. 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Desenho - Filogênese. 6. Desenho - Ontogênese. I. Lucas, Maria Angélica Olivo Francisco, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.114

AMMA-003435

TATIANA CUSTÓDIO DOMINGOS

**DO DESENHO À ESCRITA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Jaqueline Delgado – UEL - Londrina

Prof. Dr. Maria de Jesus Cano Miranda – UEM

Prof. Dr. Sheila Maria Rosin - UEM

Maringá, 29 de março de 2017.

Dedico este trabalho
aos meus pais, **Zemilto e Maria**,
pois eles dedicaram suas vidas em favor de mim
Dedico também
ao meu esposo, **Cleyton**,
fonte de inspiração e exemplo de determinação.

AGRADECIMENTOS

A DEUS,

meu porto seguro e única convicção diante do mar de dúvidas que a vida nos apresenta.

Ao meu esposo CLEYTON,

amor da minha vida, pelo incentivo, ajuda, compreensão e disponibilidade.

Obrigada por sempre estar ao meu lado.

À minha amada mãe MARIA,

pelo apoio constante, nunca medindo esforços para que eu percorresse meus ideais.

Ao meu querido pai ZEMILTO

pelo amor incondicional e por ter me dado condições para que eu chegasse até aqui.

A minha querida orientadora Prof^a Dra MARIA ANGÉLICA,

pela qual tenho profunda admiração e gratidão, por me conduzir com competência, zelo e doçura desde os primeiros trabalhos na graduação, até o presente momento.

Às professoras JAQUELINE, MARIA DE JESUS e SHEILA,

que compuseram a banca de qualificação,

pela apreciação e valiosas contribuições durante a elaboração desta dissertação.

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

pela oportunidade de participar de aulas, seminários e eventos que contribuíram sobremaneira em minha formação acadêmica

Ao Grupo De Pesquisa: Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE), sob a liderança das queridas professoras Silvia e Maria Angélica

pela convivência com pessoas igualmente interessadas pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e por toda colaboração durante as leituras e discussões realizadas em grupo.

A professora **ALESSANDRA** e às **crianças** do 1º ano do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) que me receberam durante o período de observações participativas no ano de 2015, me oportunizando reflexões de qualidade acerca do meu objeto de pesquisa

Aos meus **ex alunos**, e **equipe pedagógica** com quem tive o prazer de trabalhar durante quase três anos no Colégio Marista de Maringá,
pela experiência enriquecedora na prática docente

Aos **amigos e família**,
pelos momentos de descontração e afeto com que me sustentaram durante este percurso.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**
Pelo apoio financeiro durante todo o período em que estive matriculada no Programa.

É impossível apresentar-se história mais notável ou característica da psicologia do homem do que a história do desenvolvimento da escrita, história que demonstra como o homem procura controlar a memória.

VIGOSTKI E LURIA, 1996.

DOMINGOS, Tatiana C. **Do desenho à escrita:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino da linguagem escrita. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar possibilidades de organizar o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental favorecendo a passagem do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras”. Sabe-se, por meio de dados estatísticos que, no Brasil, muitas crianças e adolescentes são promovidos ano a ano, porém não se apropriam de fato da leitura e da escrita. Diante disso, buscamos aprofundar estudos por meio de leituras acerca dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, fundamentando-nos nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende que a escrita cumpriu papel importante no desenvolvimento filogenético do homem, transformando-o de homem primitivo a homem cultural. Da mesma forma, estudos da referida teoria, no plano da ontogênese, reconhecem a escrita como instrumento complexo para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança. De acordo com a referida teoria, o desenho é um dos principais pontos pelos quais a criança passa em direção a aprendizagem da linguagem escrita, tornando-se, portanto, precursor da linguagem escrita tanto no plano filogenético quanto no plano ontogenético. A motivação inicial para estudar a respeito do referido tema é decorrente de estágios curriculares supervisionados, nos quais foi possível observar práticas pedagógicas que utilizavam desenhos apenas para ilustrar histórias e enfeitar cartões comemorativos e cartazes a serem fixados nos corredores da escola. Durante a graduação e em cursos de especialização, foram realizadas pesquisas acerca desta temática ampliando o interesse por ela. Nelas, com o objetivo de observar e analisar práticas pedagógicas que envolviam atividades de desenho e sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita, constatou-se que muitas das atividades implementadas em sala de aula não concebiam o desenho como um recurso promotor da alfabetização. Com o interesse aliado à experiência profissional, na presente pesquisa, verificou-se a necessidade de aprofundar estudos acerca dessa temática, buscando pensar ações didáticas para a organização do ensino da linguagem escrita, levando em consideração o desenho como importante recurso precursor e promotor da aprendizagem da linguagem escrita. Sendo assim, foi proposto nesta pesquisa, um conjunto de ações didáticas, baseadas na Teoria de Galperin acerca da formação das ações mentais por etapas, procurando aliar a história da escrita como tema central para a organização de atividades promotoras da aprendizagem da linguagem escrita.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Linguagem escrita; Desenho.

DOMINGOS, Tatiana C. From drawing to writing: contributions of the Historical-Cultural Theory to the organization of teaching written language. 128 p. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Prof. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Ph.D. Maringá, 2017.

ABSTRACT

This research aims to investigate possibilities of organizing the teaching of written language in the initial years of elementary education favoring the transition from "drawing of things" to "drawing of words". It is known, through statistical data, that in Brazil, many children and adolescents are promoted year by year, but they do not really appropriate reading and writing. Therefore, we seek to deepen studies by reading about the teaching and learning processes of written language, based on the precepts of Historical-Cultural Theory, which understands that writing has played an important role in the phylogenetic development of man, transforming it from primitive man to cultural man. Likewise, studies of this theory, on the plane of ontogenesis, recognize writing as a complex instrument for the development of the child's psychic functions. According to this theory, the drawing is one of the main points by which the child moves towards the learning of the written language, becoming, therefore, precursor of the written language in the phylogenetic plane as well as in the ontogenetic plane. The initial motivation to study this subject is derived from supervised curricular stages, in which it was possible to observe pedagogical practices that used drawings only to illustrate stories and to decorate commemorative cards and posters to be fixed in the corridors of the school. During undergraduate and specialization courses, researches on this theme were carried out, increasing interest in it. In order to observe and analyze pedagogical practices that involved drawing activities and their relation with the learning of written language, it was verified that many of the activities implemented in the classroom did not design drawing as a resource that promotes literacy. With the interest associated with professional experience, in the present research, it was verified the need to deepen studies on this subject, seeking to think didactic actions for the organization of the teaching of written language, taking into account the drawing as important precursor resource and promoter of learning of written language. Thus, it was proposed in this research, a set of didactic actions, based on the Galperin Theory about the formation of mental actions by stages, seeking to combine the history of writing as a central theme for the organization of activities promoting the learning of written language.

Palavras-chave: Teaching and learning; Written language; Drawing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma SAEB	24
Figura 2	Taxa de analfabetismo no Brasil dividido por sexo, entre 2007 e 2013.....	25
Figura 3	Histórico da taxa de analfabetismo no Brasil	26
Figura 4	Taxa de analfabetismo por região do Brasil	26
Figura 5	Página da Cartilha da Infância	35
Figura 6	Página da cartilha Caminho Suave	36
Figura 7	Representação numérica com nós (<i>Quipu</i>).....	49
Figura 8	Contagem com nós (<i>Quipu</i>).....	50
Figura 9	Osso de Ishango	51
Figura 10	Ilustração de fichas de argila	51
Figura 11	Fichas de argila	52
Figura 12	Exemplos de símbolos gráficos	52
Figura 13	Exemplo de carta pictográfica	53
Figura 14	Arte Rupestre em rocha nos EUA	53
Figura 15	Princípio <i>rébus</i> para escrever I saw Bill (eu vi o Bill)	55
Figura 16	Placa de trânsito: lombada	56
Figura 17	Pictograma da modalidade de esporte futebol	56
Figura 18	Origem de algumas letras do alfabeto	57
Figura 19	Ideograma egípcio (hieroglífica)	57
Figura 20	Evolução da escrita cuneiforme	58
Figura 21	Caracteres chineses (grafias antiga e moderna)	59
Figura 22	Alfabeto hebraico	60
Figura 23	Alfabeto grego	60
Figura 24	Linguagem e escrita segundo a perspectiva histórico-cultural.....	69
Figura 25	Exemplo de escrita imitativa	79
Figura 26	Exemplo de escrita topográfica	80
Figura 27	Exemplo de escrita pictográfica	82
Figura 28	Escrita não diferenciada	84
Figura 29	Ilustração de parte da ação de contagem	104
Figura 30	Carta pictográfica A	110
Figura 31	Carta pictográfica B	110
Figura 32	Carta pictográfica C	111
Figura 33	Ex. de frase enigmática para a sistematização da linguagem escrita.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Métodos sintéticos a analíticos	33
Quadro 2	Cartilhas de alfabetização.....	34
Quadro 3	Estágios da transformação do homem.....	48
Quadro 4	Periodização de Leontiev	62
Quadro 5	Diferenças entre a linguagem oral e linguagem escrita	74
Quadro 6	Partes da ação de acordo com Galperin.....	94
Quadro 7	Aprendizagem da escrita para a THC.....	98
Quadro 8	Capacidades necessárias para a alfabetização (Lemle, 2009)	101
Quadro 9	Ação didática 1: leitura.....	103
Quadro 10	Ação didática 2: contagem de palavras	104
Quadro 11	Ação didática 3: leitura do alfabeto	106
Quadro 12	Ação didática 4: caça ao tesouro	107
Quadro 13	Ação didática 5: imagem e ação	108
Quadro 14	Etapas e ações didáticas	113

LISTA DE SIGLAS

ABDA	Associação Brasileira de Déficit de Atenção
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BOA	Base Orientadora da Ação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDUM	Instituto de Defesa dos Usuários de Medicamentos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PR	Estado do Paraná
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEM	Universidade Estadual de Maringá

ANEXO

ANEXO (Livro Paradidático).....	123
---------------------------------	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS.....	24
2.1 Alfabetização no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.....	29
2.2 Letramento e construtivismo no Brasil	38
3. APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	44
3.1 O papel da escrita na filogênese	48
3.2 O desenvolvimento do psiquismo humano	61
3.2.1 O desenvolvimento infantil	65
3.2.2 O papel da escrita na ontogênese	72
3.2.3 Do desenho a escrita.....	76
3.3 Implicações teórico-metodológicas para a organização do ensino da linguagem escrita	87
4. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA: DO “DESENHO DAS COISAS” PARA O “DESENHO DAS PALAVRAS”.....	90
4.1 Orientações teórico-metodológicas pautadas em Galperin para a organização do ensino.....	91
4.2 A organização das ações didáticas para o ensino da linguagem escrita.....	98
4.3 Ações didáticas e a história da escrita.....	102
4.3.1 As ações didáticas	102
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXO.....	126

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a história da alfabetização passou por diversos momentos nos quais a preocupação com a questão metodológica era central, visto que, com o processo de democratização da escola pública, os problemas de não aprendizagem da leitura e da escrita se tornaram recorrentes e muito evidentes.

Diversos autores, desde então, vêm se debruçando aos estudos que cercam a temática da alfabetização, em suas diversas facetas. Soares (1998; 2002; 2003; 2004), Mortatti (2000a; 2000b; 2004; 2006; 2009; 2010), Carvalho (2005), Azenha (1996), Gontijo (2008), Colello (2004), por exemplo, abordam acerca das questões históricas e teórico-metodológicas que circundam a temática desta investigação; Saviani (2004; 2007) fundamenta tais questões por meio de discussões filosóficas e políticas; Cagliari (1991; 2007) contribui com apontamentos relacionados à linguística e as particularidades da língua escrita; Kato (1986), Kleiman (1995) e Tfouni (1988) as ampliam discutindo os usos sociais da língua escrita em diferentes espaços e tempos. Esta lista é quase interminável.

Todavia, mesmo havendo vasta literatura a respeito do tema da alfabetização, inclusive pautada em diferentes posições teórico e filosóficas, ainda hoje é bastante comum encontrarmos crianças consideradas com dificuldades para aprender a ler e escrever no início de sua escolarização e professores que sentem dúvidas em como encaminhar a prática pedagógica relacionada ao ensino da leitura e da escrita.

Dados de avaliações nacionais e internacionais têm revelado números expressivos de crianças que não estão aprendendo, de fato, a ler e escrever, nem a fazer uso dessas habilidades nas diferentes situações que a vida cotidiana as exige. Em consonância, a realidade escolar tem mostrado altos índices de alunos que são encaminhados para acompanhamentos clínicos e diagnosticados com os mais diversos problemas de aprendizagem, direcionando o problema da não aprendizagem escolar, para fatores particulares como a família e situações patológicas. Foi o que demonstrou uma pesquisa realizada sobre o estado da arte de estudos que apresentam a queixa escolar como tema de suas pesquisas (LEONARDO; ROSSATO; LEAL, 2012). O percentual de análises que centram a queixa escolar no indivíduo chega a 67%, como se o aluno e sua família fossem partes desconexas de uma sociedade organizada em um sistema político com ideais definidos, afirmam as autoras. Por isso, acreditamos que, para compreendermos a relação entre ensino e aprendizagem da leitura e escrita, é necessário que entendamos, primeiramente, que os altos

índices de não aprendizagem não são, e não podem ser “culpa” do aluno, se o considerarmos sujeito produto de múltiplas relações sociais, complexas e construídas historicamente.

Corroborando com esta situação, o fato de um número expressivo de professores não compreenderem os processos que constituem a aprendizagem da linguagem escrita – alfabetização e letramento – e acabam por fundamentar suas práticas em intervenções que apresentaram bons resultados em outras classes e escolas, mas sentem-se desorientados perante o fato de que seus alunos estão sendo promovidos, ano após ano, apesar de não aprenderem e dominarem, efetivamente, a leitura e a escrita.

Uma pesquisa realizada por Lucas (2008), acerca das concepções que professores da educação infantil têm sobre os processos de alfabetização e letramento, mostrou que ao explicar tais conceitos, os professores ainda os confundem ou os fundem como um só. Além disso, a autora destaca que a concepção equivocada desses conceitos reflete diretamente na prática pedagógica, contribuindo para a efetivação do problema da não aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste sentido, consideramos que professores e profissionais da educação devem ter fundamentos teórico-metodológicos sólidos, pois estes irão permear suas práticas em sala de aula, compreendendo a relação entre os processos de alfabetização e letramento nelas envolvidos. Para Soares (2004), alfabetização diz respeito à apreensão do código alfabético para ler e escrever; letramento corresponde aos usos desse código em práticas sociais. Ela afirma que alfabetização e letramento constituem processos distintos, marcados, contudo, por uma relação de indissociabilidade e interdependência. Em suas palavras:

Parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito – e o que é alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Diante do problema da não aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças, Soares (2004) destaca a necessidade de recuperarmos a especificidade da alfabetização, secundarizada ou até esquecida, nas últimas décadas, devido à divulgação aligeirada e

inconsistente da perspectiva construtivista e de falsas inferências dela decorrentes que influenciaram as práticas alfabetizadoras. Ela afirma que devemos organizar o ensino da leitura e da escrita, buscando equilíbrio entre a apropriação do código e sua utilização social. Alicerça-se aí nosso interesse pelo tema “ensino da língua escrita”, cuja pesquisa aqui apresentada se aproxima do movimento que intenta reinventar a alfabetização, de acordo com Soares (1998).

Salientamos que nosso interesse pela referida temática – linguagem escrita - tem acompanhado nossa trajetória acadêmica e profissional. Teve início em meados do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), especificamente, durante os estágios curriculares supervisionados, quando tivemos, pela primeira vez, contato com a prática pedagógica. Nessa condição, observamos que a maioria das atividades implementadas, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, que envolviam a ação de desenhar tinham a finalidade de enfeitar cartazes para serem expostos pela escola, ilustrar cartões de datas comemorativas, e principalmente, para ocupar tempo ocioso nos finais das aulas. Outro tipo de atividade muito utilizada em sala de aula tinha como objetivo produzir uma ilustração: “ilustre a história, ilustre o passeio, ilustre o filme”. Em algumas situações, as crianças inclusive perguntavam, em tom de frustração: *Professora, depois que a gente fizer o passeio, vamos ter que desenhar?* Outros até reafirmavam a pergunta dizendo: *Mas, é obrigado desenhar?* Tais questionamentos demonstravam quão enfadonha se tornaram as atividades de desenho, o que nos levou também a questionamentos iniciais tais como: *As atividades de desenho devem sempre ser assim? Não existem outras possibilidades para uma ação tão empolgante como desenhar?*

Em meio a essas indagações iniciamos nossos estudos acerca do papel da aprendizagem para o desenvolvimento humano, pautados na Teoria Histórico-Cultural¹, a partir dos quais passamos a olhar com mais atenção para as ações pedagógicas que envolvem o desenho, reconhecendo a importância de sua realização para o desenvolvimento infantil e não, apenas como uma atividade prazerosa.

O desenho está presente de várias maneiras e tendo diferentes funções em nossa sociedade. Ele é utilizado para ilustrar livros, histórias em quadrinhos, em exposições de artes, projetos arquitetônicos, placas e boletins informativos, propagandas. Porém, o lugar em

¹ Estudos da teoria soviética vêm sendo realizados no Brasil desde a década de 1980, ainda que algumas vertentes façam leituras não condizentes com os fundamentos marxistas, que são a base desta corrente teórica. Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) foi o precursor dessa teoria e, portanto, o maior representante dela, juntamente com Alexei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), constituem, portanto, a troika desta teoria.

que o desenho possui papel de destaque é nas escolas, em especial nos centros de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Todos nós, que estamos na fase adulta, já passamos por algum momento em que o desenho teve algum espaço em nossa vida – e talvez ainda tenha – seja em uma simples tarefa escolar, ou até a participação em um concurso de desenhos. Os que possuem filhos e netos na escola, com certeza já se depararam com cadernos desenhados nas bordas e últimas folhas, nas paredes, até mesmo nas mãos. Alguns desenhos são carinhosamente guardados como se fossem presentes, ofertados aos pais, avós, amigos e professores, como expressão de carinho.

Muitos autores se dedicaram a estudar sobre o desenho e diversos focos foram dados por eles em suas pesquisas, dentre eles podemos citar: Luquet (1969), Lowenfeld e Brittain (1972), Mèredieu (1974), Widlöcher (1988) e Sans (1994; 2009). Estes são estudos importantes para compreendermos o desenho infantil como um momento pelo qual a criança passa durante suas produções artísticas. Contudo, a Teoria Histórico-Cultural resalta a importância do desenho infantil, principalmente para desenvolver a capacidade de representar, necessária à aprendizagem da linguagem escrita, se intencionalmente utilizado para esse fim.

De acordo com essa perspectiva e instigados acerca do uso do desenho em sala de aula tendo em vista a aprendizagem da escrita, realizamos duas pesquisas. A primeira, enquanto iniciação científica teve como objetivo verificar como eram encaminhadas as atividades de desenho nas turmas de 1º ano do ensino fundamental (LUCAS; VIDOTTI; CUSTÓDIO, 2010), por ser uma turma na qual os alunos estão iniciando o processo de alfabetização de uma maneira mais sistematizada. Foram observadas as ações de quatro professoras que assumiram turmas de 1º ano no ano letivo de 2010, em quatro escolas localizadas em diferentes bairros do município de Maringá (PR). O procedimento consistiu em observar a prática da professora em relação ao encaminhamento dado às atividades que envolviam o ato de desenhar, fazendo descrição minuciosa dos fatos, e coleta de materiais – atividades xerocadas e escaneadas – para posterior análise. Verificamos que o desenho quase não era utilizado, pois, na compreensão das professoras, naquele ano as crianças iriam aprender a ler e escrever e não precisavam mais desenhar, impossibilitando qualquer aproximação entre desenho e escrita.

Na condição de trabalho de conclusão de curso, realizamos a segunda pesquisa (LUCAS; CUSTÓDIO, 2011) a qual, dessa vez, teve como sujeitos duas professoras da educação infantil que atuavam em instituições localizadas em diferentes bairros do município de Maringá (PR). Nosso objetivo foi verificar como eram encaminhadas as atividades de

desenho nestas turmas e constatar se as atividades de desenho faziam, ou não, algum tipo de relação com a linguagem escrita. Por meio do mesmo procedimento da pesquisa anterior, observamos que houve, em termos quantitativos, maior número de atividades que envolviam o ato de desenhar e, a maioria, fazia algum tipo de relação com a escrita, contudo, de maneira não intencional e, por vezes, fortuita.

Após concluirmos o curso de graduação e assumirmos as primeiras turmas na condição de professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos muitas crianças que não aprendiam a ler e escrever, muitas delas diagnosticadas com as mais diversas problemáticas de aprendizagem, em consonância com professores e equipes pedagógicas que miscigenavam teorias em suas práticas, gerando dificuldades em conduzir um trabalho pedagógico coerente, teórico e metodologicamente, de tal forma que obtivessem sucesso no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Concomitantemente ao período de experiência docente, foram feitos, ainda, dois trabalhos de conclusão de cursos de especialização². No primeiro deles, com objetivo de compreender como o desenho poderia ser utilizado para promover os processos de alfabetização e letramento, levando em consideração estudos que dissertavam sobre a conceitualização destes dois processos – alfabetização e letramento – e a relevância do desenho para ambos. No segundo trabalho, foram realizados estudos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, bem como a concepção desta para a referida teoria.

Tanto a experiência profissional, quanto os estudos e pesquisas realizados ampliaram a inquietação acerca da necessidade de compreender o ensino e a aprendizagem da língua escrita, não apenas verificando o papel do desenho nesse processo, mas indo além, em direção à realização de proposições tendo em vista a organização do ensino da língua escrita no início da escolarização. Ao constatar a realidade e ao estabelecer pontos de reflexão entre os estudos teóricos realizados durante os cursos de graduação e especializações e as vivências e observações no território escolar, o interesse em pesquisar a problemática ganhou sustentação, sendo uma possibilidade de estudo que fosse relevante para a formação profissional pessoal e para a promoção de um ensino efetivo e de qualidade.

² Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento no Processo de Escolarização (UEM) – trabalho intitulado: *A relevância do desenho para os processos de alfabetização e letramento*, 2012. Especialização em Teoria Histórico-Cultural (UEM) – trabalho intitulado: *Aprendizagem da linguagem escrita e a teoria histórico-cultural: compreendendo o processo de alfabetização*, 2016.

Vigotski (2007) ressalta o desenho feito pela criança, como um dos principais pontos pelos quais ela passa rumo à apropriação da escrita. O desenho é, portanto, uma importante ferramenta na prática pedagógica para a aprendizagem da linguagem escrita, se utilizado com intencionalidade e sistematicidade. Ele criticou a organização do ensino da escrita às crianças das escolas soviéticas do início do século XIX, declarando que as práticas alfabetizadoras de então valorizavam a parte mecânica do processo, ou seja, objetivavam o ato de decodificar o que estava escrito. Tais práticas menosprezavam o papel da linguagem escrita para o desenvolvimento do indivíduo, afirma Vigotski (2007).

Para Vigotski (2007), a aprendizagem da língua escrita é um processo extremamente complexo, pois consiste em compreender que ela é constituída por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, representam objetos, ações e fenômenos reais. Isto significa que a linguagem escrita é uma representação da representação, ou melhor, uma representação de segunda ordem. Trata-se do processo de desenvolvimento da capacidade de representar. Portanto, a linguagem escrita não pode ser apresentada à criança apenas como aquisição de um código, tampouco, apenas pela relação direta com o objeto – escrita, sem uma intervenção sistematizada para este fim.

Destacamos aqui duas das mais valiosas orientações metodológicas expressas por Vigotski (2007). A primeira diz respeito ao momento no qual, a criança compreende que podemos desenhar, além das coisas, também a fala. Nesse momento, o desenho ultrapassa sua função de brinquedo, passando à função de recurso comunicativo e mnemônico. Na história da filogênese, esse foi o momento fundamental que também levou o homem primitivo à passagem do desenho das coisas para o desenho da fala, criando formas de escrita por meio de letras e outros símbolos, pelos quais o leitor é capaz de compreender um texto escrito.

A segunda considera que “todo o segredo do ensino da linguagem escrita consiste na preparação e organização correta desse passo natural” (VIGOTSKI, 2007, p. 197). Isso quer dizer que, sendo a escrita uma linguagem peculiar, necessita de metodologias adequadas para sua devida apropriação, não como um código que precise ser decifrado, ou como um objeto que deve ser colocado em contato com a criança para que, por um estralar de dedos ela consiga internalizar os processos e movimentos presentes no sistema de escrita.

Não se nega, no entanto, que o aluno seja o sujeito do seu conhecimento, mas há que se considerar que, além da relação sujeito e objeto, deve existir interação entre outros sujeitos sociais, os quais transmitem o uso da língua. A respeito da relação sujeito-objeto, Klein (2002) esclarece o seguinte:

A atividade do sujeito-aprendiz e seu contato com o objeto – por mais ricos que sejam – não garantem a sua aprendizagem, pelo simples fato de que, na relação sujeito *versus* objeto, este só existe enquanto “coisa”. Sua existência enquanto objeto social decorre de seu uso social, ou seja, de sua inserção real, efetiva, no conjunto de relações humanas – que supõe, portanto, *outros sujeitos* (KLEIN, 2002, p. 95).

O discurso contrário a esse, denominado construtivismo, estabelece em sua relação de interação sujeito-objeto, uma secundarização dos processos sociais impressos no indivíduo, como produto de um caráter humano construído historicamente. Para Klein (2002),

Na perspectiva da ciência da história, “assinalar o papel relevante” das relações sociais sobre o indivíduo para, em seguida, “voltar” à análise das instâncias individuais, posto não ser possível considerar qualquer instância humana fora daquelas relações [...] a afirmação da possibilidade de existência do que quer que seja fora das relações humanas é, de fato, a negação da historicidade do indivíduo (KLEIN, 2002, p.97).

Ao realizar uma breve análise acerca da interação sujeito e objeto, sob a ótica da ciência da história, Klein (2002) considera imprescindível destacar que tudo o que fazemos uso hoje, tem sua definição construída pela sua função, criada historicamente pelos indivíduos e suas inter-relações. Portanto, a linguagem só fará sentido e terá uma função, a partir do momento em que for apresentada em seu uso social. Sem essa utilização, apenas ao ter contato com os símbolos escritos, e sem uma organização sistematizada do ensino, assim como orienta Vigotski (2007), não há como se apropriar de uma linguagem de uso e funções efetivos.

Consideramos que repensar a organização do ensino nestes termos é condição primeira para enfrentar a nova modalidade de fracasso escolar – ou, talvez estejamos tratando com uma velha modalidade, porém, vestida com novas roupagens –, na qual as crianças entram mais cedo na escola, permanecem nela por mais tempo, são promovidas de um ano/nível de ensino a outro, mas, não aprendem de fato, a ler e escrever, não se tornam leitores e escritores. Além das dificuldades de viver em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita possuem lugares de destaque, a não aprendizagem efetiva impossibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo – tais como atenção, memória, percepção, raciocínio e pensamento – de maneira que este possa atuar na sociedade, não como mero espectador, mas que seja capaz de intervir e participar ativamente da sua própria história.

Por isso, objetivamos com a pesquisa ora apresentada investigar possibilidades de organizar o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental favorecendo

a passagem do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras”, por meio da seguinte questão norteadora: Como organizar o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental favorecendo a transição do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras”?

Para apresentar os resultados da investigação alcançados até o momento a dividimos em quatro seções. Na primeira apresentamos em linhas gerais a pesquisa, destacando o problema, justificativa, objetivos, fundamentação teórica e metodologia.

Para responder ao objetivo da segunda seção – localizar historicamente a discussão sobre o processo de alfabetização e, por conseguinte, a sua não aprendizagem – salientamos a situação na qual se encontra a alfabetização no Brasil, evidenciando dados que revelam, em percentuais, a quantidade de pessoas que não sabem ler e escrever, encontrando-se, portanto, à margem de uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Por meio de um breve histórico, salientamos as condições sobre as quais foram calcados os objetivos para a organização do ensino, principalmente, da escrita, a fim de que possamos compreender a origem de alguns dos problemas encontrados hoje na escola brasileira. Os aspectos metodológicos que envolveram o país, por meio da “querela dos métodos” também foram expostos, indicando o momento no qual esta pesquisa se encontra em meio a esta antiga discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O objetivo da terceira seção é aprofundar conhecimento sobre o desenho e sua relação com a linguagem escrita de acordo com a teoria histórico-cultural. Para tanto, apresentamos o papel da escrita no desenvolvimento humano – filogênese – por meio de estudos que mostram como o homem primitivo se utilizou de técnicas e recursos inusitados para registrar acontecimentos de seu cotidiano, e como esses recursos foram desenvolvidos pelo homem até a criação da escrita por letras, como utilizamos hoje. Destacamos o papel do desenho neste processo, por meio do qual o desenho de coisas – como, por exemplo, as pinturas rupestres – tornou-se o desenho da língua falada. De maneira semelhante, exibiremos a relevância da linguagem escrita, no desenvolvimento da criança – ontogênese - realçando o papel do desenho infantil como um importante recurso promotor da função simbólica na criança, e por sua vez, para promover a aprendizagem da linguagem escrita. Sendo assim, por meio desta seção, evidenciamos como o homem transformou a escrita, e como foi transformado por ela. Também apresentamos importantes orientações práticas referentes à organização do ensino da linguagem escrita, que nos darão embasamentos para a realização da quarta seção desta pesquisa.

Na quarta seção nos debruçamos a estudar as orientações teórico-metodológicas de Galperin (1876a; 1987b), um dos autores da Teoria Histórico-Cultural que desenvolveu a

Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, na qual ele propõe etapas que podem ser utilizadas como “forças motrizes” para promover o desenvolvimento psíquico do aluno, tornando os processos de ensino e aprendizagem efetivos. Por meio destes estudos, nosso objetivo seguiu na direção de propor formas de intervenção pedagógica em que o desenho fosse utilizado como recurso promotor da aprendizagem da linguagem escrita a partir do referencial adotado. Para tanto, apresentamos um conjunto de ações didáticas, que possa ser implementado em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental e elegemos como tema para permear o conjunto de ações proposto, a história da escrita.

Por fim, reafirmamos que essa pesquisa constitui-se de legítima importância no cenário educacional brasileiro, visto que permite o estudo do referencial teórico que traz uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento coerente à compreensão do psiquismo, além de elaborar uma proposta de intervenção pedagógica – por meio de um conjunto de ações – que contribua para a organização de um ensino efetivo da leitura e da escrita. Consideramos, durante o percurso desta pesquisa, que a história da escrita deve ser considerada conteúdo de posse, primeiramente do professor, e também das situações de ensino e aprendizagem em salas de alfabetização, pois se configuram informações fundamentais para a compreensão do sistema de escrita convencionado em nossa sociedade, pertencente a um processo não natural – natural no sentido de puramente biológico – mas, de caráter intrinsecamente social. Não se trata de aula de história, mas de um tema que favorece reflexões acerca da escrita e seu papel no desenvolvimento humano, possibilitando ao aprendiz pensar a respeito do sistema de escrita, bem como suas funções sociais. Portanto, a história da escrita em seu plano filogenético, deve permear os planejamentos e práticas pedagógicas de leitura e escrita comprometidas com o desenvolvimento psíquico de seus alunos.

Consideramos também a importância de práticas pedagógicas de alfabetização estarem de acordo com fundamentos teóricos bem definidos, fazendo com que o professor frente às suas limitações e condições materiais, ou seja, enquanto profissional e constante aprendiz, recorra à teoria como estofo científico que o possibilita refletir sobre sua própria prática e retornar à ação didática com novas possibilidades para a efetivação do processo de desenvolvimento psíquico, tanto de alunos, como dele próprio, colocando-se como indivíduos capazes de intervir e transformar a sociedade.

2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

No Brasil, a alfabetização já passou por diversos momentos marcados pela tentativa de organizar o ensino da leitura e da escrita, de maneira a atender as demandas sócio-políticas em cada período. Mesmo em meio a inúmeras mudanças, conceituais e metodológicas e diante de vários esforços no sentido de tornar o ensino da língua escrita efetivo, ainda hoje, este é um assunto de grande importância no cenário educacional brasileiro, já que os alunos continuam com dificuldades no início de sua escolarização, e professores ainda se sentem inseguros quanto às suas práticas.

Dados de avaliações internas e externas também têm mostrado números expressivos de crianças que não tem aprendido, de fato, a ler e escrever, nem a fazer uso dessas habilidades. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por três tipos de avaliações. São elas: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB),³ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)⁴ – denominada e conhecida como Prova Brasil - e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁵. O organograma abaixo mostra como tais avaliações estão organizadas:



Figura 1 – Organograma SAEB

Fonte: INEP, 2016.

Essas avaliações geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶, o qual evidencia números alarmantes no quesito qualitativo de aprendizagem dos alunos.

³ Avaliação de caráter amostral, com alunos de 5ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e 3ºs anos do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, em que são avaliadas habilidades em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/> acessado em 7/07/2016.

⁴ Avaliação de caráter censitário, com alunos de 5ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental da rede pública, em que são avaliadas habilidades em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

⁵ Avaliação censitária com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, com o objetivo principal de apreciar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

⁶ Indicador para a verificação do cumprimento das metas relacionadas ao Termo de Adesão de Compromisso "Todos pela Educação" do Ministério da Educação.

Principalmente - no tocante aos objetivos deste trabalho - os índices relacionados a aprendizagem da linguagem escrita.

Coletas de dados feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, mostram, em percentuais, a massa da população brasileira que não sabe ler nem escrever. No gráfico apresentado pela Figura 2, podemos observar que houve uma queda considerável da taxa de analfabetismo de crianças e adolescentes dos anos 2007 até 2013, porém, em 2014, houve um sensível aumento, o qual, por menor que seja, representa mais de 15% dos estudantes de 10 a 14 anos que não aprenderam a ler a escrever.

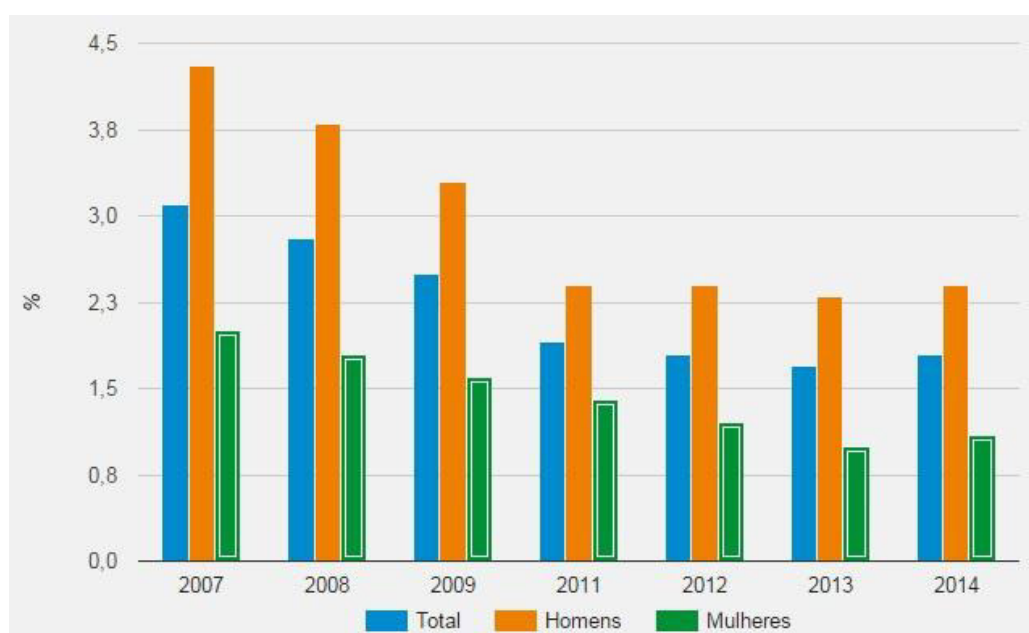


Figura 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil dividido por sexo, entre 2007 e 2013.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento.

Neste outro gráfico (Figura 3), também podemos observar que, de 1992 até 2011, houve uma queda considerável da taxa de analfabetismo de pessoas com 15 ou mais anos de idade. Contudo, os dados de 2012 revelam um pequeno aumento nesse índice, indicando que 8,7% de pessoas com 15 anos ou mais, são consideradas analfabetas. Considerando que o Brasil possui uma população com mais de 200 milhões de habitantes, esses dados representam, aproximadamente, 25 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, o que consiste em dados, no mínimo, preocupantes.

⁷ Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/> acessado em 24/08/2016.



Figura 3 – Histórico da taxa de analfabetismo no Brasil.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento.

Este outro gráfico (Figura 4) mostra a taxa de analfabetismo classificada por regiões do Brasil, indicando a prevalência de pessoas consideradas analfabetas nas regiões norte e nordeste. O que nos chama atenção neste gráfico é que na região centro-oeste o percentual de analfabetismo aumentou de 6,3 em 2011, para 6,7 em 2012, o que significa que nesta região há 300 mil novos analfabetos, de acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE, o que significa que a escola continua produzindo analfabetos.

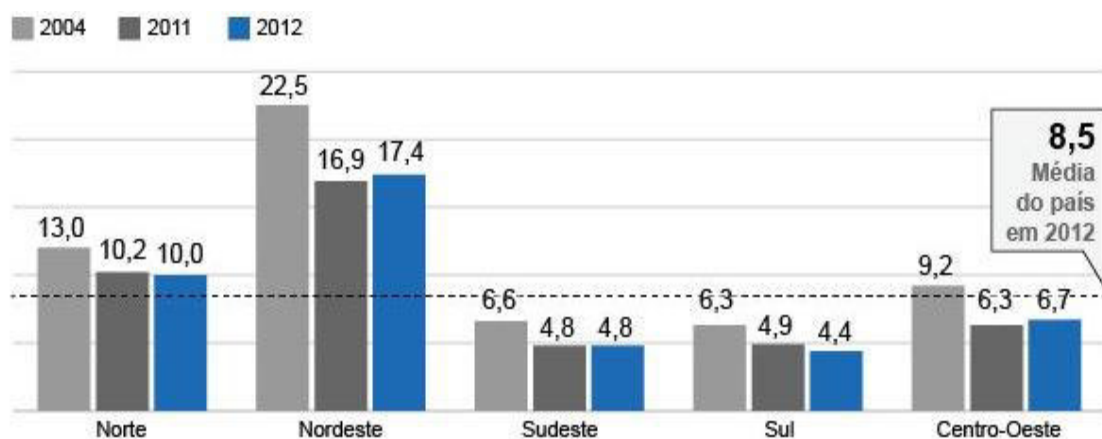


Figura 4 – Taxa de analfabetismo por região do Brasil.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios.

Internacionalmente o Brasil está na 60^a posição em uma lista de setenta e seis países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁸, de acordo com divulgação feita em maio de 2016 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁹.

Esses dados tem colocado em evidencia a quantidade de pessoas que vivem oclusas da participação social pelo fato de não fazerem uso da leitura e da escrita. Uma vez que não sabem ler nem escrever, ou o sabem minimamente, tornam-se incapazes de agir diretamente em decisões de caráter social e político, como personagens de sua própria história. Ficam à mercê de políticas hegemônicas que decidem para si um futuro abastardo, em detrimento de classes menos favorecidas, às quais não são dadas as condições para seu desenvolvimento humano, ou seja, para o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas. Esses dados exemplificam e mostram a gravidade do problema, que é, inclusive, de ordem muito mais ampla e complexa.

Além dos dados divulgados, é notável no âmbito escolar a quantidade de alunos que são encaminhados para acompanhamentos psicopedagógicos e tratamentos médicos, por não alcançarem o rendimento esperado no início de sua escolarização e, por isso, serem consideradas crianças com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Bonadio e Mori (2013, p. 108), "no Brasil [...] o diagnóstico é suficiente para fazer acreditar que se a causa é biológica, o melhor a fazer é medicar e não questionar a qualidade da educação e os demais aspectos que favorecem a criação das doenças escolares".

As autoras acima mencionadas atentam para uma questão de maior intensidade em relação ao crescimento de diagnósticos clínicos que contribui para agravar a situação. Elas declaram que “da perspectiva médica, são divulgados, em sites, revistas e demais meios de comunicação, questionários que podem facilmente ser preenchidos pelos pais, adolescentes ou adultos, sugestionando, muitas vezes o diagnóstico” (BONADIO e MORI, 2013, p. 107). Destacam também que o Instituto de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM) “verificou a venda de 71.000 caixas de metilfenidato no ano de 2000, enquanto que, em 2008, o número aumentou para 1.147.000, atingindo um aumento de 1.616% no período de oito anos” (BONADIO e MORI, 2013, p. 110).

Além dessa situação, que já pode ser considerada suficientemente grave, as autoras revelam, ainda, o que tem cercado o consumo de medicamentos, como o metilfenidato –

⁸ Programa de avaliação internacional que mede níveis de Leitura, Matemática e Ciências dos países participantes, com o intuito de coletar informações que permitam correlacionar o desempenho dos alunos e as variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

⁹ Organização de cooperação internacional composta por 34 países sediada em Paris – França. Informações disponíveis em <http://www.oecd.org/>

conhecido comercialmente como Ritalina, para o tratamento de crianças consideradas com déficit de atenção, por exemplo. De acordo com as referidas autoras, "as indústrias farmacêuticas garantem seu nicho de mercado, financiando pesquisas que comprovam a eficácia do tratamento em casos de TDAH. Um exemplo disso são os financiamentos de pesquisa sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pelo laboratório Novartis, e o seu apoio a sites da ABDA" (BONADIO e MORI, 2013, p. 107).¹⁰

Sendo assim, questões como diagnosticar diferentes problemas de aprendizagem, encaminhando as crianças para tratamentos clínicos que envolvem a medicalização são de interesse da sociedade capitalista, a qual procura distanciar o problema “da ausência de políticas públicas eficientes voltadas à educação [...] aproximando-o das questões orgânicas, de um organismo em disfunção” (BONADIO e MORI, 2013, p. 108).

Em decorrência disso, a oferta de instituições e clínicas para tais fins e o aumento da oferta de cursos, principalmente em nível de pós-graduação, que visam em seus currículos, a formação de profissionais especialistas em dificuldades de aprendizagem e/ou psicopedagogia. Esse aumento na procura de cursos, como o da psicopedagogia, por exemplo, coloca em questionamento, dentre outros fatores, a qualidade da formação docente oferecida em cursos de graduação por diferentes instituições de ensino superior, as condições de trabalho e, inclusive, a remuneração e o prestígio profissional, fatores que, unidos, produzem número significativo de pacientes para tantas clínicas. Sobre isso PERES (1998, p. 44-45) declara que:

A psicopedagogia, por ser um campo de estudo relativamente novo em nosso país, vem enfrentando sérios desafios. Um deles reside na própria formação do psicopedagogo, pois, especialmente com a ampliação do campo de atuação para as instituições, a procura pelo curso aumentou muito e, conseqüentemente, para acompanhar a demanda está ocorrendo uma abertura indiscriminada de cursos, em diversas regiões do Brasil – vários deles com qualidade duvidosa.

Dessa realidade, urge a necessidade de estudos que contribuam para repensar o processo de alfabetização na direção de organizá-lo de maneira a potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças no início da escolarização, elevando, conseqüentemente, o nível da qualidade da educação brasileira.

Para tanto, nessa seção, inicialmente retomaremos alguns aspectos históricos da alfabetização no Brasil, principalmente os que cercaram o país durante o processo de

¹⁰ABDA – Associação Brasileira de Déficit de Atenção.

democratização da escola, com base nos estudos de Mortatti (2006) e Saviani (2007) e considerações de Cagliari (2007) e Carvalho (2005). Posteriormente serão evidenciados alguns aspectos concernentes às discussões metodológicas, frutos da implantação de ideias políticas hegemônicas de cada momento da história. Utilizaremos os estudos de Mortatti (2006), Soares (2004) e Azenha (2006) para fundamentar tais questões.

2.1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS

A história da alfabetização no Brasil tem seu início nas décadas que antecederam a Proclamação da República, momento no qual a preocupação com a organização do ensino da leitura e da escrita constituía as “[...] estratégias para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano” (MORTATTI, 2010, p. 330).

O crescimento industrial desse período, fez com que surgisse uma nova classe: a classe assalariada, aumentando também o número da população urbana que se evadia dos campos. O processo de democratização da escola se inicia, portanto, tendo como pano de fundo, relações capitalistas, com base na liberdade contratual. Isso significa que, neste sistema, os homens são livres, iguais e, portanto, desimpedidos para estabelecer negócios entre si mesmos, e isso é feito por meio de contrato. Nisso consiste a sociedade contratual, e neste contexto, em que:

[...] a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática burguesa, [...] A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2007, p.40).

De acordo com Mortatti (2006), a partir de 1889, no Brasil, a escola foi levantada como uma bandeira do regime republicano, de maneira a incentivar a instrução da população de acordo com a nova ordem social e política. Para a autora,

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita [...] restrita a poucos [...] tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Contudo, de acordo com Saviani (2004, p. 2), “o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central [...]”, repassando aos Estados a responsabilidade pela difusão dessa instrução. O primeiro Estado a realizar uma reforma educacional, em 1890, foi São Paulo, por meio dos grupos escolares¹¹, que foram se disseminando para os demais estados. Porém, para Saviani (2004, p.3), esta escola era “[...] mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”.

O crescimento da população urbana aumentou o número de matrículas nas escolas, elevando, por consequência o número de crianças, jovens e adultos de classes economicamente desfavorecidas que, apesar de estarem na escola, continuavam analfabetos. De acordo com Carvalho (2005, p. 16), esta situação foi “[...] causada por sistemas escolares inadequados e condições sociais de extrema desigualdade” a qual, por conseguinte, permanece em nossa sociedade nos dias atuais. Portanto, a escola pública, levantada como uma bandeira de salvação, precisava se organizar de maneira a oferecer oportunidades de alfabetização a toda a população.

Com base nesses ideais, já no final do século XIX, a escola foi acionada como “[...] redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2007, p.43). Contudo, um dos problemas enfrentados a partir do século XX foi que “os governos encheram as escolas de alunos” (CAGLIARI, 2007, p. 57). Com o processo de democratização da escola, todos, indistintamente, passaram a frequentá-la, apesar de tal instituição não dispor de condições materiais e educacionais para atender desde os filhos das classes mais abastadas, até os filhos dos trabalhadores assalariados. Todos foram inseridos na escola com a intenção política de que a alfabetização passasse a ser vista como “uma questão de sobrevivência em todos os níveis da sociedade” (CAGLIARI, 2007, p. 58).

Para Cagliari (2007, p.58), “[...] não só as condições materiais precisavam ser mais bem resolvidas, como também os métodos de alfabetização. A frustração e os resultados negativos ficaram destacados”. Para o referido autor, o processo de democratização, tal como estava sendo proposto, impunha grande diferença em relação às práticas pedagógicas referentes aos diferentes grupos sociais que passaram a frequentar a escola. Em suas palavras: “[...] alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de

¹¹ Os grupos escolares consistiam em uma organização educativa, abrigada normalmente em grandes edifícios, com várias salas de aula. Neles, os professores eram responsáveis pela classificação dos alunos de acordo com o nível de aprendizagem de cada um. Era uma forma de organizar as instituições responsáveis pelo ensino.

sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo" (CAGLIARI, 1991, p.101).

Assim sendo, muitas crianças se encontravam em situação de não aprendizagem da leitura e da escrita, e a organização do ensino começava a ser a principal preocupação, o que se revela na disputa entre os métodos de alfabetização, em que o novo era sobreposto sobre o velho, com a transmissão da ideia de que o novo é sempre melhor que o velho – ou tradicional. Para Mortatti (2010, p. 330),

[...] a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanência e rupturas, diretamente relacionadas à disputa pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

O estudo da história da alfabetização no Brasil revela-nos quão antiga é essa questão e que de longa data pesquisadores tem se debruçado sobre ela. Trataremos, a seguir, das questões metodológicas que cercaram o processo de organização da escola pública e para, além disso, da necessidade de compreensão, por meio do contexto histórico, do caminho pelo qual a escola brasileira percorreu e se constituiu como lócus das ações de ensinar e aprender, sobretudo a ler e escrever.

A disputa entre os métodos de alfabetização revela como as questões políticas influenciaram diretamente nas práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de escolarização. Para Mortatti (2009, p. 94),

[...] em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais ‘modernas verdades científicas’, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de ‘antigos’ e ‘tradicionais’ os métodos então utilizados e propondo em sua substituição ‘novos’ e ‘revolucionários’ métodos (de alfabetização).

A questão central estava na metodologia: qual o melhor método para ensinar a ler e a escrever? A autora constata que em cada época, um determinado método foi considerado mais adequado que o já instaurado, dito como *tradicional*, ou ultrapassado, com a intenção de trazer para a escola, proposições de ensino *revolucionárias*, ou seja, a disputa entre o que é tido como velho e o que passa a ser considerado novo.

Os métodos de ensino da leitura e da escrita se originaram de experiências pessoais as quais, posteriormente, se tornaram materiais didáticos, ou seja, a intervenção pedagógica de um determinado professor, poderia se transformar num método, com a intenção de que, se foi bom pra um, pode ser bom para todos. João de Barros, Montessori, Paulo Freire Lourenço Filho, são métodos e cartilhas que levam os nomes de educadores que obtiveram êxito em suas práticas alfabetizadoras (CAGLIARI, 2007).

De acordo com Cagliari (2007, p. 59), tais materiais “trouxeram caminhos predeterminados, trouxeram expectativas de resultados em função dos próprios métodos e as inevitáveis frustrações”, já que, ainda com a utilização de rígidos e detalhados métodos, o resultado nem sempre era uma aprendizagem efetiva, pelo contrário, havia muitos insucessos. Conheçamos, portanto, qual é definição de método de alfabetização apresentada por Mortatti, 2011, p. 38:

Processo (marcha/caminho) intencional, planejado, ordenado e sistemático, baseada em conjunto de meios, procedimentos, instrumentos, estratégias e recursos preestabelecidos para o desenvolvimento do ensino inicial da leitura e da escrita a crianças (na escola, preferencialmente), com o objetivo de que elas aprendam.

Os métodos, portanto, tinham lugar de destaque nas salas de alfabetização. Cagliari (2007, p. 59) considera que este foi o fator que desencadeou o início do duelo dos métodos, pois segundo ele, “o agente da educação na sala de aula, que é o professor, tornou-se uma figura posta de lado”, ou seja, para este autor, o problema da disputa de qual o melhor método para ensinar inicia quando os programas dos métodos sobrepõem o papel do professor, sem considerar que um mesmo método não pode resultar em sucesso na aprendizagem para todos os alunos, em qualquer condição que ele se encontre. Para Cagliari (2007, p. 52), “os métodos não são uma coisa irrelevante na escola. Pelo contrário, na escola e na vida, os métodos são fundamentais porque eles conduzem a resultados esperados ou não. Eles trazem o sucesso ou trazem o fracasso. Porém os métodos não são tudo”.

Os métodos mais conhecidos e utilizados no Brasil, no século XIX, foram os métodos sintéticos e os métodos analíticos – também chamados de globais -, indicando por onde deveria iniciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Os métodos sintéticos iniciam o processo de alfabetização pelas partes menores da língua, ou seja, letras e sílabas, e seguem para as relações mais complexas, como palavras, sentenças e textos. Já os métodos analíticos realizam o processo inverso, iniciam do todo e seguem para as partes. O material didático em que estavam organizados os métodos eram as cartilhas as quais, de acordo com

Cagliari (2007, p. 55), eram compostas por textos que “eram apenas pretextos para controlar as dificuldades de leitura das palavras”.

O Quadro 1 sintetiza as subdivisões dos métodos analíticos e sintéticos e, a partir das informações organizadas por Dietzsch (1991), sintetizando as cartilhas usadas nas escolas paulistas entre 1930 e 1970, elaboramos o quadro ilustrativo dessas cartilhas (Quadro 2).

Quadro 1 – Métodos sintéticos a analíticos

Métodos Analíticos	Método João de Deus (ou “da palavrção”)	Parte da palavra
	“da sentencição”	Parte da sentença ou grupo de sentenças
	“da historieta”	Parte de um conjunto de sentenças relacionadas por meio de “nexos lógicos”
Métodos Sintéticos	Alfabético (ou “da soletração”)	Parte dos nomes das letras
	Fônico	Parte dos sons das letras
	Silábico (ou “da silabação”)	Parte das sílabas – famílias silábicas

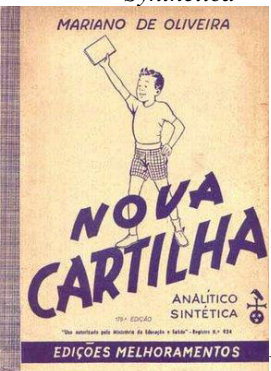
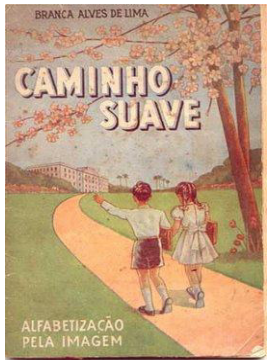
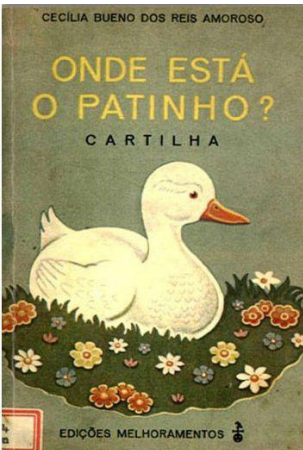
Fonte: MORTATTI, 2011

As cartilhas são consideradas importantes fontes documentais, pois demonstram uma parte da “história da alfabetização, analisada a partir do material empregado em seu ensino” (BERTOLETTI, 2011, p. 96). E, além disso, como evidenciado nos estudos de Saviani (2004) e Mortatti (2011), as cartilhas podem ser “consideradas representativas do pensamento hegemônico de uma época a respeito da alfabetização” (BERTOLETTI, 2011, p.100).

Mortatti (2011) propôs a divisão da história da alfabetização no Brasil em quatro momentos, a qual nos permite visualizar a questão que envolve a organização do ensino, por meio da disputa entre os métodos.

O primeiro momento, datado entre 1876 e 1890, diz respeito à disputa entre os que defendiam o novo método da palavrção – também conhecido como Método de João de Deus – e os que defendiam a permanência dos antigos métodos sintéticos. A ênfase era dada no “*como ensinar metodicamente*, relacionado com *o que ensinar*”; o ensino da leitura e escrita é tratado, então como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época)” (MORTATTI, 2006, p. 6). De acordo com Oñativia (2009), o método fônico, pautado no ensino dos sons das letras, é utilizado atualmente por países como Alemanha, Inglaterra e Israel. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm como base a concepção construtivista que veremos mais à frente.

Quadro 2 – Cartilhas de alfabetização

<i>Cartilhas (de 1930 a 1970)</i>		
1930	<i>Cartilha da Infância</i>  Thomaz Galhardo	<i>Nova Cartilha Analytico Synthetica</i>  Mariano de Oliveira
		<i>Cartilha do Povo – para ensinar a ler rapidamente</i>  Manoel Bergström Lourenço Filho
1940	<i>Cartilha Sodré</i>  Benedita Stahl Sodré	<i>Cartilha Ensino Rápido da Leitura</i>  Mariano de Oliveira
1950	1960	1970
<i>Caminho Suave</i>  Branca Alves de Lima	<i>Onde está o Patinho?</i>  Cecília Bueno dos Reis Amoroso	<i>No Reino da Alegria</i>  Doracy de Paula Falleiros de Almeida

Elaboração: a autora.

De acordo com Mortatti (2000b), as primeiras cartilhas eram baseadas em métodos de marcha sintética, nos quais a escrita pautava-se na prática da cópia e ditados, a leitura se iniciava com o ensino das letras, depois se reuniam as letras em famílias silábicas, para, posteriormente, realizar leituras de palavras formadas pela família de sílabas estudadas, em

frases isoladas ou agrupadas. “[...] Em geral, a criança aprende primeiro as letras, depois vêm as sílabas, as palavras, as frases e, finalmente, o texto completo” (OÑATIVIA, 2009, p.12). Assim como mostra a Figura 5 de uma das lições da Cartilha da Infância, disponível em Mortatti (2000b).

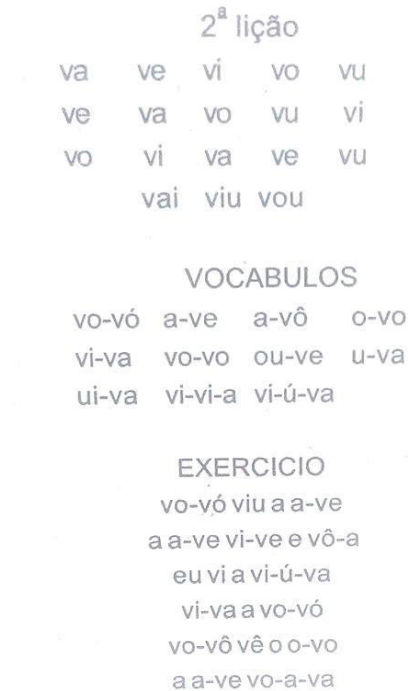


Figura 5 – Página da Cartilha da Infância
 Fonte: Mortatti, 2000b, p. 43.

No segundo momento, datado entre 1890 e 1920, a defesa do método analítico passa a ser feita, em detrimento da utilização dos métodos sintéticos. De acordo com Mortatti (2006, p. 7), “o método analítico com forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (MORTATTI, 2006 p. 7). De acordo com Oñativia (2009, p. 14), o método de marcha analítica “propunha que se escrevessem palavras significantes para a criança em pedaços de papel de diferentes formatos [...] tomando como base os formatos, a criança logo conseguia reconhecer as palavras”, como se fossem palavras-chave que eram, posteriormente, destrinchadas em sílabas e letras; caminho inverso realizado pelo método sintético. É apenas no final desse segundo momento que o termo alfabetização passa a ser utilizado.

No terceiro momento, datado entre 1920 e 1970, há uma tentativa de conciliação entre os métodos sintéticos e analíticos. Essa junção passou a ser denominada como métodos mistos

ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico). Neste momento, inicia-se a aplicação dos Testes ABC, compostos por oito provas que mediam a maturidade da criança para, então, alfabetizá-la. Tratava-se de um meio para classificar os alunos em níveis equivalentes de aprendizado, organizando assim, salas homogêneas de alfabetização, ou seja, “alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica” (MORTATTI, 2006, p. 10). Segue abaixo (Figura 6), um exemplo de uma lição retirada da Cartilha Caminho Suave, de 1954, em que podemos perceber os denominados métodos ecléticos – ou mistos.

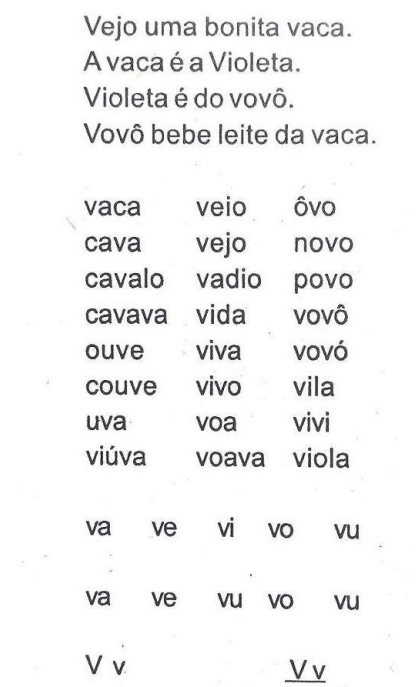


Figura 6 – Página da cartilha Caminho Suave
 Fonte: Mortatti, 2000b, p.46.

Mortatti (2006) define ainda, um quarto momento que inicia por volta dos anos de 1980 e, segundo ela, perdura até os dias atuais. A partir dessa década, é que começam a serem disseminados no Brasil os estudos sobre a psicogênese de Jean Piaget (1896-1980), por meio das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, na qual se inclui a concepção - construtivista - de que a criança é sujeito de sua aprendizagem. O uso de cartilhas passa a ser questionado e para, além disso, essa nova concepção de aprendizagem da linguagem escrita coloca o valor dos métodos de ensino e até o papel do professor em segundo plano. Trata-se, portanto, de um momento carente de orientação metodológica que a autora chama de “desmetodização da alfabetização” (MORTATTI, 2006,

p. 11). Em função do objeto de estudo – ensino e aprendizagem da língua escrita –, deteremos nossas reflexões neste último período.

O construtivismo trouxe, nesse momento, uma nova concepção de aprendizagem da linguagem escrita, na qual a criança não é apenas um sujeito passivo de sua própria aprendizagem e contribuiu significativamente para uma mudança na compreensão do processo de alfabetização. No entanto, tal perspectiva teórica não se constitui em um método de ensino, apesar de colocar em *xequê* tudo o que estava em discussão sobre a organização do ensino da escrita até então, até mesmo porque na época, não havia tal possibilidade de análise.

Com a compreensão de que o aluno constrói a sua própria aprendizagem por meio da interação entre sujeito (aluno) e objeto (escrita), ao professor “[...] não lhe cabe mais ensinar, mas criar um ambiente alfabetizador” critica Klein (2002, p. 93). Com isso, a referida autora não opõe à afirmação de que o indivíduo é sujeito da sua própria aprendizagem, mas, admite que além dessa interação entre sujeito e objeto, é fundamental que haja relação entre os próprios sujeitos sociais, assim como afirma a teoria que fundamenta este trabalho. Com base em Leontiev, (1978) lembramos que o homem é fruto de interações sociais, por meio do trabalho.

Se antes havia disputa entre defensores de determinados métodos, agora há um esvaziamento de metodologias e proposições de ensino. Se, até os anos de 1980, a preocupação estava na questão metodológica – *como ensinar* –, a partir deste momento, o foco foi direcionado para uma questão psicológica: *como a criança aprende* embasada em ideias pautadas na psicogênese da escrita.

Diante dos altos índices de repetência e evasão escolar da época e da realidade ainda hoje encontrada nas escolas, na qual muitas crianças são aprovadas ano a ano, mas não se apropriam, de fato, da linguagem escrita, talvez a pergunta deva mudar o rumo: *por que os alunos não estão aprendendo?*

Francioli (2010) relata, em suas pesquisas, um pouco de sua trajetória, iniciada na década de 1980, momento em que as secretarias de educação tentavam implantar as ideias construtivistas oriundas dos estudos de Ferreiro e colaboradores. Nas palavras da autora:

Lembro-me, com clareza, dos cursos de capacitação que nos eram oferecidos. Consistiam em cursos com pouquíssima fundamentação teórica e muitas atividades que deveriam ser desenvolvidas nas salas de alfabetização. A ordem era: “Abandonem as cartilhas, usem-nas somente para recortes, porque agora iniciaremos a alfabetização por textos”. Era notável a angústia das professoras que lecionavam há mais tempo, que usavam as cartilhas e as sílabas para alfabetizar. Como seria trabalhar com textos? Voltávamos para a

escola com muitas dúvidas, angústias, sem saber muito que fazer, porque, afinal, todos da escola, desde a diretora, as supervisoras e o corpo de professores não sabiam por onde começar (FRANCIOLI, 2010, p. 140).

Envolto nesse momento de dúvidas e incertezas por parte dos professores ao encaminhar o processo de alfabetização de seus alunos, outros conceitos relacionados ao ensino da língua escrita adentraram ao campo da educação, sendo disseminado no Brasil e no mundo. Estamos nos referindo ao conceito de letramento, acerca do qual trataremos a seguir.

2.2 LETRAMENTO E CONSTRUTIVISMO NO BRASIL

O termo letramento chegou ao Brasil, ainda em meados da década de 1980. Atualmente tornou-se comum a utilização dos termos alfabetização e letramento, juntos, o que nos permite indagar: trata-se de termos com significados semelhantes? Qual é a relação entre esses dois termos?

De acordo com Soares (2004, p. 6), o termo letramento surgiu pela necessidade de “[...] reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Diz respeito a práticas que estão além da aprendizagem do código alfabético simplesmente. O termo também foi simultaneamente propagado em outros países como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra.¹²

Alfabetização e letramento, ainda que utilizados, na maioria das vezes, em conjunto, dizem respeito a diferentes práticas. Para Soares (2003, p. 90):

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo, que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por um lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Sendo assim, faz-se necessário definir esses dois conceitos, para que possamos tecer considerações acerca da apropriação da linguagem escrita. Para a referida autora, o letramento

¹² No Brasil, letramento; em Portugal, *literacia*; na França, *illettrisme*; e nos Estados Unidos, *beginning literacy*. (SOARES, 2004).

está para além da apreensão de um código – saber codificar e decodificar. Dessa maneira, um indivíduo, ainda que seja considerado analfabeto por não saber ler e escrever, mesmo assim, é capaz, em certo grau, de agir com esse sistema de escrita em situações cotidianas, como, por exemplo, ditar um bilhete para que outra pessoa o escreva. Trata-se de práticas sociais de letramento que estão para além da apropriação e domínio do código alfabético. De acordo com Tfouni (1988, p. 18), “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’.” Isto quer dizer que mesmo que o indivíduo seja considerado analfabeto, ele possui um nível – ainda que pequeno – de letramento.

Já o processo de alfabetização envolve o ato de ensinar e aprender o código alfabético e suas especificidades e exige o desenvolvimento de habilidades necessárias para ler e escrever. Portanto, no que diz respeito a esses dois processos – alfabetização e letramento – podemos dizer que são termos com significados diferentes os quais precisam ser diferenciados um do outro, para que a relação entre ambos seja compreendida sem equívocos, condição para o encaminhamento intencional de práticas pedagógicas de leitura e escrita. Para Soares (2004, p. 15):

Parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito – e o que é alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

O principal equívoco na compreensão desses dois processos reside em sobrepor um ao outro. De acordo com Soares (2004) e pelo que foi exposto acerca do percurso que a alfabetização percorreu no Brasil nos últimos 30 anos, enfatizou-se mais o processo de letramento, minimizando a especificidade do processo de alfabetização, momento que a autora denomina *desinvenção* da alfabetização. Para ela, é isso que “parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas” (SOARES, 2004, p.9), referindo-se ao período correspondente a meados da década de 1980 até a data do artigo citado acima, publicado por Soares (2004).

Soares (2004) destaca alguns equívocos decorrentes de interpretações da perspectiva construtivista, os quais também apontam para essa perda de especificidade do processo de

alfabetização: a lacuna deixada pela ausência dos métodos destinados ao ensino da leitura e da escrita; a desconsideração pelos aspectos peculiares da língua escrita, como o aspecto linguístico fonético e fonológico; e a concepção de que um “ambiente alfabetizador” equipado e o convívio com uma diversidade de materiais escritos, por si só, fosse capaz de levar à criança, a apropriar-se do sistema alfabético. Ou seja, “em lugar de se fugir a essa ‘excessiva especificidade’, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 9).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky chegaram ao Brasil no início da década de 1980 - época em que o ensino da língua escrita pautava-se no uso dos métodos chamados de “tradicionais” e no uso de cartilhas de alfabetização. Por conta das várias críticas ao aspecto mecânico do ensinar a ler e escrever, a teoria da *Psicogênese da língua escrita*, baseada na psicogenética de Jean Piaget, recebeu, à princípio, grande aceitação dos educadores brasileiros, e, de fato, trouxe contribuições para a compreensão do processo de ensino da linguagem escrita.

Ferreiro (1988) considera que o aluno deve desempenhar papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, ou seja, aprende por meio de hipóteses por ele mesmo elaboradas, desconstruindo-as e construindo-as novamente. Sobre a alfabetização, afirmou que o sujeito precisa estabelecer direta relação com o objeto de conhecimento: a escrita.

Portanto, a preocupação maior para essa concepção não está na questão metodológica – como ensinar – mas na organização de um “ambiente alfabetizador”, no qual a criança entra em contato com diversos tipos de escrita, em suportes diferentes, ou seja, imersa pela linguagem escrita, apenas. Azenha (2006, p. 99) declara que “o trabalho de Ferreiro e Teberosky acentua qual é o papel desse sujeito, contrapondo-se à visão anterior – que abordava a alfabetização como uma técnica dependente dos métodos de ensino”. Contudo, Klein (2002, p. 99-100) declara que

A partir [...] de uma compreensão histórica do homem, é possível afirmar que o contato da criança e sua ação sobre os símbolos da escrita, ainda que esses símbolos estejam organizados correta e significativamente como linguagem, não garantem, por si só, que a criança aprenda a linguagem escrita. [...] nesta circunstância, o aprendiz estará diante de um punhado de “coisas” que não configuram a linguagem escrita. É preciso que haja homens utilizando de forma real essa linguagem, para que ela se configure enquanto tal.

Todavia, é necessário reconhecer duas importantes contribuições dos estudos realizados por Ferreiro (1988) e colaboradores os quais mudaram a forma como a linguagem

escrita era concebida até então. A primeira delas, segundo Azenha (2006), diz respeito à forma de compreender o aluno como sujeito de sua aprendizagem, ou seja, entender que ele tem um papel ativo quando em contato com o objeto – neste caso, a própria escrita. A segunda contribuição diz respeito à compreensão de que a criança está em processo de aprendizagem, antes de estar em contato com o ensino sistematizado em ambiente escolar, o que nos permite entender que a aprendizagem da linguagem escrita tem caráter evolutivo. Para Soares (2004, p. 10-11), conforme a perspectiva construtivista de alfabetização, a criança.

[...] deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada. Pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”(grifo da autora).

Não é negado que o aluno seja o sujeito do seu conhecimento, contudo, Klein (2002) identifica como necessário, além da relação sujeito e objeto, que haja interação entre outros sujeitos sociais, os quais transmitem o uso da língua. A autora esclarece que

A atividade do sujeito-aprendiz e seu contato com o objeto – por mais ricos que sejam – não garantem a sua aprendizagem, pelo simples fato de que, na relação sujeito *versus* objeto, este só existe enquanto “coisa”. Sua existência enquanto objeto social decorre de seu uso social, ou seja, de sua inserção real, efetiva, no conjunto de relações humanas – que supõe, portanto, *outros sujeitos* (KLEIN, 2002, p. 95).

Para Klein (2002), há no discurso piagetiano, em relação à interação sujeito versus objeto, uma secundarização dos processos sociais impressos no indivíduo, como produto de um caráter humano construído historicamente. Para Klein (2002, p. 97),

[...] na perspectiva da ciência da história, “assinalar o papel relevante” das relações sociais sobre o indivíduo para, em seguida, “voltar” à análise das instâncias individuais, posto não ser possível considerar qualquer instância humana fora daquelas relações [...] a afirmação da possibilidade de existência do que quer que seja fora das relações humanas é, de fato, a negação da historicidade do indivíduo.

Ao realizar uma breve análise acerca da interação sujeito e objeto, sob a ótica da ciência da história, Klein (2002) considera imprescindível destacar que tudo o que fazemos uso hoje, tem sua definição construída pela sua função, criada historicamente pelos indivíduos e suas inter-relações. Portanto, a linguagem só fará sentido e terá uma função, a partir do momento em que for apresentada em seu uso social. Sem essa utilização, apenas ao ter contato com os símbolos escritos, não há como se apropriar de uma linguagem de uso e funções bem definidos.

[...] tão importante quanto saber como a criança aprende, é sabermos como os homens produzem e usam, nas suas relações sociais, determinado objeto, e, ainda, como se configura o objeto produzido. Entendemos, assim, que é necessário compreender como se aprende, como se ensina, e, enfim, como se configura o objeto que se pretende ensinar (KLEIN, 2002, p. 122).

Há que se considerar que as práticas decorrentes do entendimento da perspectiva construtivista, no processo de alfabetização, evidenciadas em encaminhamentos tais como: “faça à sua maneira”, “não se pode corrigir o erro”, e a clássica tentativa de escrita, são práticas que, ao tentar fugir do ensino tradicional, sem sentido, acabam por perpetuá-lo, na medida em que não mostram ao aluno, seus usos e funções, sendo necessário retornar ao indivíduo para solicitar o que foi escrito, e não esclarecendo as convenções da língua, já postas socialmente. Dessa forma, restringe-se o ensino da língua, tal qual o ensino por cartilhas, em uma linguagem artificial, sem sentido nem significado.

A gama de relações que constituem a língua escrita é tão ampla e complexa que a aprendizagem por um processo de descoberta “por hipóteses próprias” configura esforço hercúleo, que, contraditoriamente ao que se propõem as pedagogias voltadas para as classes populares, tende a agravar a já perversa exclusão do mundo letrado a que são submetidos os nossos alunos (KLEIN, 2002, p. 129).

Então, da mesma forma que buscar somente na oralidade a referência para compreender a escrita não é o suficiente, pois além da relação fonema e grafema, há convenções específicas da escrita e funções sociais que não se pode compreender apenas pela transmissão oral, ou deixando a criança escrever “como sabe”, privilegiando o contato com a linguagem escrita, sem orientações mediadoras que destaquem tanto o código quanto o significado e finalidade do que está escrito, não promoverão o processo de alfabetização.

Na tentativa de organizar o ensino da leitura e da escrita, muitos professores recorrem a práticas aparentemente bem sucedidas implementadas em uma turma e as desenvolvem em outras, ou retomam exercícios de repetição sem significado para a criança, de maneira a dar algum tipo de rumo às suas práticas, primando por um ecletismo teórico-metodológico. Contudo, tais práticas resultam, ano a ano, em não aprendizagem de grande parte dos alunos, de acordo com os índices de avaliações nacionais, como mencionados anteriormente, e também pelo aumento de casos em que as crianças recebem, desde muito novas, diagnósticos que definem um motivo patológico para a sua dificuldade escolar. De acordo com Mortatti (2011, p.47), essas práticas são resultado de:

[...] um ecletismo, ou seja, uma “mescla”, nos níveis teórico-conceitual, processual e procedimental, de diferentes propostas de ensino derivadas de diferentes epistemologias [...] tem-se, assim, uma espécie de solução conciliatória (nem sempre deliberada e sistematizada), em que se buscam reunir, por mera justaposição, “vantagens” das diferentes propostas em circulação, como ocorreu em momentos anteriores.

Ainda que fosse necessária uma mudança conceitual, a partir da década de 1980 essa mudança tomou rumos desordenados. Prova disso está o fato de que os alunos, na atualidade, continuam a apresentar dificuldades de aprendizagem no início da escolarização e os professores seguem com dúvidas quanto ao encaminhamento de suas práticas pedagógicas. Francioli (2010, p. 147) é incisiva ao declarar que: “[...] para superar as marcas da teoria construtivista, adotada hegemonicamente na alfabetização brasileira desde a década de 1980, era preciso propor uma pesquisa ancorada por teóricos que sustentam seus estudos na perspectiva do materialismo histórico dialético”.

Nossos esforços seguem nesse sentido, de que é necessário pensar a organização do ensino da linguagem escrita, fundamentado em uma perspectiva teórica que atenda às necessidades de desenvolvimento humano pleno. Acreditamos que a teoria histórico-cultural possa contribuir nessa direção, trazendo orientações teórico-metodológicas para que possamos pensar em proposições acerca da organização do ensino necessária para a aprendizagem da linguagem escrita. Diante disso, faz-se imprescindível compreender qual é a concepção de escrita para essa teoria. É o que veremos a seguir, por meio de estudos do desenvolvimento da escrita, realizados por autores como Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev.

3. APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Quando nos referimos à escrita, nosso entendimento nos leva a pensar, basicamente, sobre “[...] um sistema alfabético [...] com consoantes e vogais – que transmitem letras dispostas no espaço e impressas a tinta em palavras separadas, para serem lidas da esquerda para a direita em linhas horizontais de cima para baixo” (FISCHER, 2009, p.13).

Nós, que já nascemos inseridos em uma sociedade grafocêntrica e que, comumente, fazemos uso desse sistema alfabético de escrita, talvez tenhamos um pouco de dificuldade em pensar em um momento da história no qual a escrita – como conhecemos hoje - não existia. Entretanto, foi que, “diante de sua necessidade de um meio de expressão permanente, o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos” (HIGOUNET, 2003, p. 9), para registrar algo que julgava necessário para aquele momento de suas vidas, o que podemos considerar como sendo um estágio anterior ao da escrita no verdadeiro sentido da palavra.

Fischer (2009), um pesquisador que se dedicou ao estudo da história da escrita, chegou a uma definição dos principais aspectos que a definem no verdadeiro sentido da palavra. Para ele, há essencialmente três aspectos:

A escrita completa deve ter como objetivo a comunicação; [...] deve consistir de marcações gráficas artificiais feitas numa superfície durável ou eletrônica; [...] deve usar marcas que se relacionem convencionalmente para articular a fala (o arranjo sistemático de sons vocais significativos) ou uma programação eletrônica, de uma maneira que a comunicação seja alcançada (FISCHER, 2009, p. 14).

De acordo com o referido autor, a escrita atual atende aos três requisitos e pode ser considerada, portanto, uma escrita completa. Já a escrita antiga – em sua gênese – atende, pelo menos, a um dos aspectos mencionados, portanto, ela é considerada uma escrita incompleta. A gênese da escrita que utiliza letras não aconteceu fortuitamente, ela possui uma história e passou por muitas modificações até chegar ao formato que a conhecemos e utilizamos em nosso cotidiano. Para Fischer (2009, p. 15),

Sistemas de escrita não mudam por si sós num processo natural; são elaborados deliberadamente ou mudados por agentes humanos [...]. Pequenas mudanças constantes em um sistema de escrita ao longo de vários séculos, e mesmo milênios, resultarão em enormes diferenças na configuração e uso dessa escrita mais tarde.

A história da escrita não está isolada, portanto, das mudanças ocorridas no próprio homem e nas inter-relações estabelecidas entre eles e a natureza. As condições materiais são peças-chave para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e, por meio dos estudos relacionados à história da escrita, é possível compreender as mudanças ocorridas desde a sua invenção até como a concebemos hoje e, principalmente, as transformações ocorridas no homem primitivo, até que se tornasse o homem cultural atual: “[...] um tipo psicológico de homem cultural moderno, o europeu ou o norte-americano” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.95).

Neste primeiro momento, nossa intenção é estabelecer algumas considerações do desenvolvimento da filogênese do homem, destacando a história da escrita no processo de desenvolvimento do homem primitivo ao homem cultural, identificando qual papel desempenhado pelo desenho neste processo. Sendo assim, antes de abordarmos a respeito do desenvolvimento da escrita ao longo da vida infantil, faremos, primeiramente, algumas considerações acerca de como a escrita surgiu e quais foram suas formas representativas, até a criação da escrita por letras.

Se a escrita atual passou por grandes modificações ao longo da história para que se constituísse tal qual como está e se tais mudanças foram realizadas pelo homem, compreendemos, portanto, que este homem possui, também, um desenvolvimento histórico, possibilitado pelas condições materiais e de suas necessidades de sobrevivência, por meio de sua “[...] adaptação humana ativa ao meio ambiente que distinguiu o homem de todo o resto do reino animal [...]” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 94). Para a psicologia, esta é a primeira linha de desenvolvimento humano, a de que “[...] o comportamento do homem é, em grau significativo, o comportamento de um animal que se ergueu sobre as patas traseiras e que fala [...]” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 94). Portanto, para os referidos autores,

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 95).

Desta afirmação, podemos compreender que o desenvolvimento humano não é resultado apenas de leis biológicas e reflexos condicionados, como elos individuais do

desenvolvimento, nem tão pouco, resultado de um conjunto de características que estão presentes desde o nascimento do bebê, ou seja, características inatas.

Essas duas linhas de desenvolvimento – a biológica e a comportamental - de bastante influência nos estudos da psicologia, foram questionadas pelos estudos de Vigotski e Luria (1996), e por outros pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, os quais forneceram fundamentos teóricos e metodológicos para a tese de uma terceira linha de desenvolvimento considerada por eles “[...] singularmente diferente em comparação com os outros dois tipos [...]” – a linha de desenvolvimento histórico. Para Vigotski e Luria (1996, p. 106),

[...] o desenvolvimento do homem como espécie biológica completou-se basicamente no momento em que começa a história do homem. É claro que isso não quer dizer que a biologia humana se imobilizou a partir do momento em que se iniciou o desenvolvimento histórico do homem [...] a plasticidade da natureza humana continuou a mudar. Contudo, essa mudança biológica da natureza humana já se tornou um valor dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana e a ele está subordinada.

Vigotski e Luria (1996) não negam, portanto, a continuidade das transformações biológicas no homem, porém estas estão submissas às mudanças de caráter histórico e social, e a escrita, neste sentido, cumpre papel ímpar no desenvolvimento do psiquismo humano, pois está intimamente participante do movimento que transformou o homem primitivo em homem cultural. Para Leontiev (1978, p. 93), “todo reflexo psíquico resulta de uma relação, de uma interação real entre o sujeito material vivo, altamente organizado, e a realidade material que o cerca”. Portanto, as transformações no homem não tem origem no próprio homem, independente das condições que ele vive.

De acordo com Higounet (2003, p. 10), “é o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso, a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano” – nesta afirmação, a compreensão de espírito humano é dada enquanto desenvolvimento do homem em suas capacidades e emoções, e não, no sentido idealista da palavra.

Considerando a teoria que fundamenta esta pesquisa - a Teoria Histórico-Cultural - retornemos aos estudos de Friedrich Engels (1984) e Alexis Leontiev (1978) para que, ao compreendermos a transformação do homem, possamos, também, compreender a gênese da escrita em sua totalidade.

Para a referida teoria, o homem é produto de um longo processo histórico de desenvolvimento. O que diferencia o homem dos outros animais é o fato de que estes se

adaptam às condições oferecidas pela natureza, sem modificá-la, enquanto o homem transforma a natureza para seu próprio benefício, seus próprios meios de vida, seus próprios instrumentos e cria novos objetos, diferentes propriedades de materiais, e ele o faz por meio do trabalho.

Para Engels (1984, p. 1), “o trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda vida humana [...] o trabalho criou o próprio homem”. A posição ereta torna-se uma necessidade pela maior agilidade para se proteger de animais selvagens. A mão, que antes era usada para se locomover junto com as pernas, agora começa a se diferenciar das pernas ao subir e descer de árvores, segurar alimentos, fabricar instrumentos de caça, portanto “[...] a mão não é apenas um órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 1984, p. 3). Sendo assim, a necessidade de sobrevivência levou os homens a transformarem, não somente a natureza, mas a si próprios. As transformações foram, paulatinamente, se estendendo às outras partes do organismo e transmitidas como herança genética de geração a geração, processo que levou milhares e milhares de anos.

Leontiev (1978, p. 261) reafirma a importância do trabalho ao declarar que “[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho [...]”. Portanto, os homens, ao viverem agrupados, tinham melhores condições de realizar a caça e de se protegerem, já que por meio da “ajuda mútua” os resultados eram mais satisfatórios. Nessas condições, foi necessário que uns se comunicassem com outros, e por meio disso, lentamente, desenvolveu-se o órgão laringe e demais músculos da boca, permitindo a comunicação, inicialmente, por meio de grunhidos. O trabalho criou, portanto, também a linguagem. “Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada [...]” (ENGELS, 1984, p. 5).

O trabalho, na concepção de Leontiev (1978), iniciou, de fato, com a construção de instrumentos. Os primeiros foram os de caça e de pesca, o que indica a passagem de uma alimentação de base vegetariana, para uma alimentação mista, contribuindo para a contínua transformação do cérebro humano. De acordo com as necessidades – como, por exemplo, a de cobrir o corpo para se proteger do frio – os instrumentos se especializaram, as habilidades humanas ficaram cada vez mais capacitadas, criando, então, novas formas de trabalho.

Enquanto trabalhavam, os homens comunicavam entre si e se educavam, transferindo de uma geração à outra os seus conhecimentos e as suas criações próprias de cada momento da história. Sendo assim, “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Em resumo, podemos citar três estágios, já evidenciados por Leontiev (1978), de acordo com o estudo do período Pré-Histórico, que constituem o processo de transformação do homem, dispostos no Quadro 3:

Quadro 3 – Estágios da transformação do homem

	Primeiro Estágio	Segundo Estágio	Terceiro Estágio
Denominação	Preparação biológica	Passagem ao homem	Aparecimento do tipo do homem atual “viragem”
Representantes	<i>Australopitecos</i>	<i>Neanderthal</i>	<i>Homo sapiens</i>
Principais características	• Viviam em bandos; Conheciam a posição vertical; • Utilizavam utensílios ainda rudimentares.	• Transformações ainda sujeitas às leis biológicas; • Início da fabricação de instrumentos e da vida em sociedade; • Mudanças anatômicas (cérebro, mãos, órgãos dos sentidos e da fala), por meio do trabalho e da linguagem.	• Mudanças regidas pelas leis sócio-históricas; • Homem cultural; • A vida cultural não exige mudanças biológicas.

Elaboração: a autora.

De acordo com Vigotski e Luria (1996), a psicologia do ser humano, tal qual concebemos hoje, passou por três trajetórias durante o seu desenvolvimento. Nas palavras dos autores, são elas:

[...] a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.151).

Sendo assim, a história da escrita, possui um percurso que inicia quando o homem primitivo dá seus primeiros passos em direção a necessidade de “[...] dizer algo uns aos outros” (ENGELS, 1984, p.4), de expressar algum sentimento ou até mesmo seu próprio modo de vida.

3.1 O PAPEL DA ESCRITA NA FILOGÊNESE

À luz do que foi exposto sobre o desenvolvimento do homem primitivo em homem cultural, podemos prosseguir na discussão da história da escrita na humanidade, destacando o

papel da escrita na filogênese da espécie, em que o homem primitivo utilizou diferentes artefatos para comunicar, registrar e relembrar. Por meio dessa discussão, objetivamos destacar o momento no qual o desenho fez parte deste percurso.

A história da escrita começa, portanto, não com traços, linhas e desenhos como poderíamos imaginar. “Antes da escrita completa, a humanidade usou uma riqueza de símbolos gráficos e mnemônicos (ferramentas de memória) de vários tipos para acumular informações” (FISCHER, 2009, p. 15), como, por exemplo, os gestos que subsistem entre os índios da América do Norte e os chineses (HIGOUNET, 2003). Tais gestos, em algumas situações, foram fixados como modelos para a criação de sinais ideográficos presentes em nossa escrita até os dias atuais.

Dentro muitos exemplos, destacamos os registros feitos com **nós em cordas**¹³, chamados *Quipu*. Como o próprio nome sugere, trata-se de nós feitos em uma única corda ou uma série de nós coloridos utilizados, inicialmente, na data do último período da Idade da Pedra – neolítico. *Quipu* significa cordões com nó na língua peruana. De acordo com Fischer (2009), os incas do Peru antigo registravam transações mercantis dentre outros sistemas de contagem, e cada nó possuía determinado valor decimal, de acordo com a posição dos nós, conforme mostra a Figura 7 e 8:

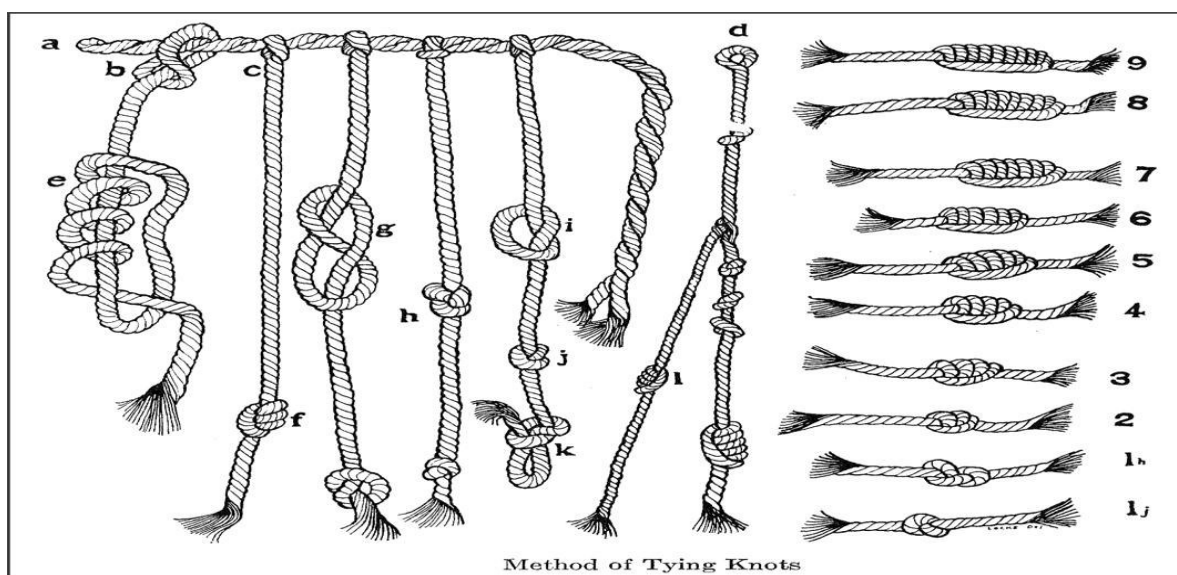


Figura 7 – Representação numérica com nós (*Quipu*)
Fonte: Latin American Studies¹⁴

¹³ As palavras negritadas dizem respeito ao destaque dado a cada tipo de registro utilizado pelo homem primitivo no decorrer da história da escrita, e de sua própria história. Apenas a primeira menção a cada tipo de registro aparecerá em destaque no texto.

¹⁴ Disponível em <http://www.latinamericanstudies.org/quipu.htm> acessado em 21/07/2016.

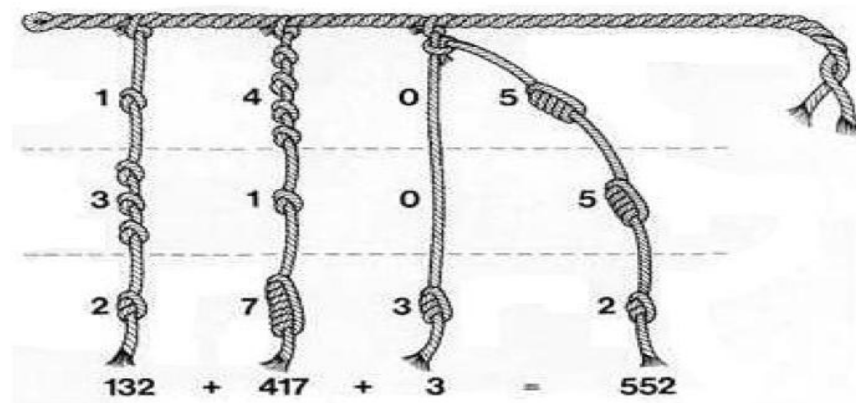


Figura 8 – Contagem com nós (*Quipu*)

Fonte: Stringing Together a Database¹⁵

De acordo com Vigotski e Luria (1996, p 115):

Os cordões com nós são recursos auxiliares de memória convencionais, muito difundidos entre os povos primitivos, e exigiam conhecimento preciso por parte da pessoa que amarrava todos esses nós [...] cordões brancos significavam prata e paz, os vermelhos, guerreiros e guerra, os verdes, milho e os amarelos, ouro.

O uso desses recursos auxiliares da memória indica o momento em que o desenvolvimento da memória do homem passa a ser dominada pelo próprio homem, ou seja, não mais pelas leis biológicas – “[...] memória biológica (orgânica) [...] cuja base está impregnada na plasticidade de nosso sistema nervoso [...]” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 113) – mas, pelas leis sócio-históricas. De acordo com Vigotski e Luria (1996, p. 117), “esse tipo de nó amarrado para estimular a memória é, aparentemente, o registro mais antigo que mostra como o homem progrediu a partir do uso desse recurso para o controle de sua memória”.

Ao longo da história, os homens também fizeram uso de **entalhes** em diferentes materiais para registrarem quantidades, auxiliando a memória. Eram incisões feitas em cascas de árvores, bem como em ossos, pedras, argila, peles de animais, folhas de palmeiras, dentre inúmeros suportes, de maneira que as marcas entalhadas pudessem ajudar a lembrar, numerar ou informar algo. De acordo com Fischer (2009, p. 18) “[...] as marcas gráficas ainda que primitivas, provavelmente registravam algum tipo de percepção humana, por alguma razão

¹⁵ Disponível em <http://intelmsl.com/insights/stringing-together-a-database/> acessado em 21/07/2016.

[...]”, ou seja, eram formas primitivas de escrita, e que não deixam em evidência o conteúdo das incisões.

Na ilustração abaixo (Figura 9) está o Osso de Ishango, do Zaire, conhecido como o mais primitivo instrumento de escrita, datado de 9000 a.C., utilizado, possivelmente, para registrar contagens numéricas de animais, ou até mesmo, contagem de calendário.



Figura 9 – Osso de Ishango
Fonte: Fischer, 2009, p.18.

Para Fischer (2009), os entalhes são uns dos recursos mais antigos, talvez até mesmo que as pinturas rupestres e, portanto, até mesmo o *Homo erectus* pode ter feito uso dessa técnica mnemônica. Sendo assim, “a escrita, em sua forma primitiva, entra em cena exatamente como um desses meios auxiliares, com a ajuda dos quais o homem começa a controlar a própria memória” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 114).

Também **fichas** produzidas com argila foram recursos utilizados como meio de registro. Eram, basicamente, como o nome sugere pequenas fichas feitas de argila, em formatos geométricos, com marcas gráficas – linhas paralelas, perpendiculares e curvas - utilizadas para registrar produtos a serem contabilizados. A argila era adequada, por ser de fácil impressão e, igualmente, fácil de apagar, caso fosse necessário. Para que se tornassem duráveis, bastava coser as fichas com as marcas gráficas ou deixá-las secar ao sol. As figuras abaixo ilustram as fichas de argila.

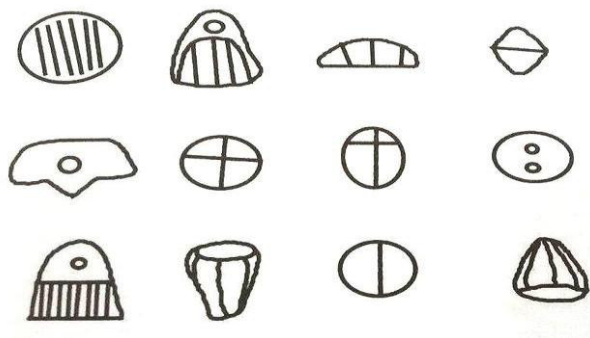


Figura 10 – Ilustração de fichas de argila
Fonte: Fischer, 2009, p. 25.



Figura 11 – Fichas de argila.
Fonte: site Wikipedia, 2016.

De acordo com Fischer (2009), várias dessas fichas foram encontradas entre 8000-1500 a.C. em sítios arqueológicos do Irã, Turquia e Israel. Elas são consideradas sementes da futura escrita completa.

Assim como os recursos já mencionados, os **símbolos gráficos** também foram utilizados como meio de registro, principalmente como forma de contabilidade de riquezas no Oriente Médio, cerca de seis mil anos atrás. São riscos, em formato de pentes ou suásticas, entalhados em placas de argila ou cerâmica, como ilustrados a seguir na Figura 12.



Figura 12 – Exemplos de símbolos gráficos
Fonte: Fischer, 2009, p. 23.

À medida que a forma de os homens se relacionarem entre si e com a natureza, para garantir a vida material, tornou-se mais complexa, houve “a necessidade de transmitir uma variedade maior de informação pontual, além das citadas, registrando com um ou mais símbolos pictóricos [...]” (FISCHER, 2009, p. 19). A esta forma de registro chamou-se de **pictografia**. Para Cagliari (1991), a fase pictórica diz respeito a um sistema de escrita constituído por desenhos – ou pictogramas – os quais representam um objeto ou imagem, de uma forma bem simplificada, assim como faziam os homens pré-históricos ao representar suas atividades diárias, como a caça, nos desenhos rupestres, como mostra a Figura 13 a seguir:

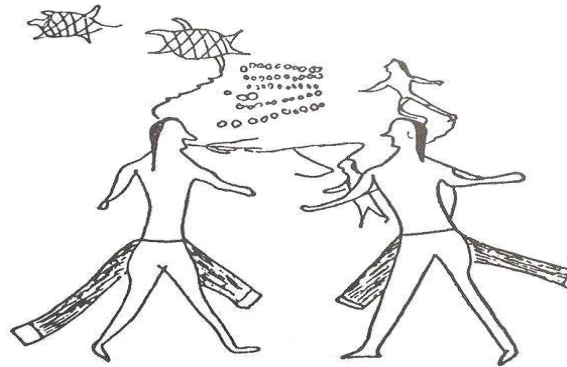


Figura 13 – Exemplo de carta pictográfica.
Fonte: Fischer, 2009; Vigotski e Luria, 1996.

Podemos inferir que o principal objetivo dos homens pré-históricos ao fazerem os desenhos rupestres – pictogramas desenhados nas paredes das cavernas ou em rochas, como os presentes na Figura 14 – era de ensinar às futuras gerações técnicas de sobrevivência, como a caça, a pesca, comunicando seu modo de vida por meio de desenhos, já que a fala ainda não era totalmente desenvolvida e a única forma de registro que encontraram foram os pictogramas. Para Fischer (2009, p. 19), “a pictografia é um casamento fortuito de marcas e elementos mnemônicos”, ou seja, são encontradas, junto aos desenhos rupestres, marcas que provavelmente significavam algo, ou que serviam para relembrar alguma coisa.



Figura 14 - Arte Rupestre em rocha nos EUA.
Fonte: Mark Herreid / Shutterstock.com

Vigotski e Luria (1996, p. 118) identificam a pictografia como “[...] escrita que utiliza imagens visuais para transmitir certos pensamentos e conceitos”, pois neste estágio, “[...] a escrita já exige da memória uma forma de operação completamente diferente” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 119), já que a relação entre as marcas pictográficas e seus significados torna-se mais complexa do que os outros recursos utilizados até o momento.

Algo novo que podemos identificar na pictografia, ou seja, que está para além da utilização apenas como recurso mnemônico, ou de registro para contabilidade, é que:

A pictografia pode transmitir uma mensagem muito complicada, sem recorrer ao discurso articulado. No entanto, diferente dos registros de nós e entalhes, a pictografia transmite valores fonéticos representando objetos específicos e assim promovendo a identificação com a fala (FISCHER, 2009, p. 20).

Talvez, por esse motivo, a mensagem ou registro por meio de desenhos, seja a mais próxima do que o autor chama de escrita completa, pois introduz a ideia de os desenhos estarem relacionados com a fala articulada. De acordo com Fischer (2009), a complexidade das relações humanas exigiu uma utilização, igualmente, mais complexa dos pictogramas:

Um pictograma passou a descrever coisas diferentes: a imagem do ‘pé’ era tanto *pé* como *andando* e ‘boca’ era tanto *boca* quanto *fala*. Dois pictogramas podiam ser conjugados: ‘olhos’ com ‘água’ significava *chorando*. Um pictograma composto com outro também podia designar uma categoria especial: ‘arado’ mais ‘madeira’ significava *um arado*, mas ‘arado’ mais ‘homem’ significava *lavrador* (FISCHER, 2009, p. 29) – grifos do autor.

Para Fischer (2009), por volta de 3700 a.C, outro novo sistema de escrita foi criado, de natureza suméria. A língua suméria era constituída por um sistema monossilábico fato que contribuiu para que o som se tornasse prioridade para a escrita. Sendo assim, uma imagem de algo passou a exprimir uma sílaba na língua falada, assim como mostra a Figura 15, na qual a palavra inglesa monossilábica *eye* (olho), também significaria *I* (eu); *saw* (serrote) também exprime o passado do verbo ver em inglês, ou seja, *saw*, e *bill* pode ser tanto para bico, quanto para o nome próprio Bill.

A esse princípio, para o qual cada imagem traduz uma sílaba da linguagem oral, denomina-se *rébus*. De acordo com Higounet (2003, p. 33) trata-se de uma “[...] escrita de palavras novas pela justaposição de sinais dos quais só se conhece o valor fonético”. Segundo Fischer (2009, p.31), “para muitos estudiosos o princípio *rébus* é a ‘chave’ da transição do pictograma para a escrita plena”.

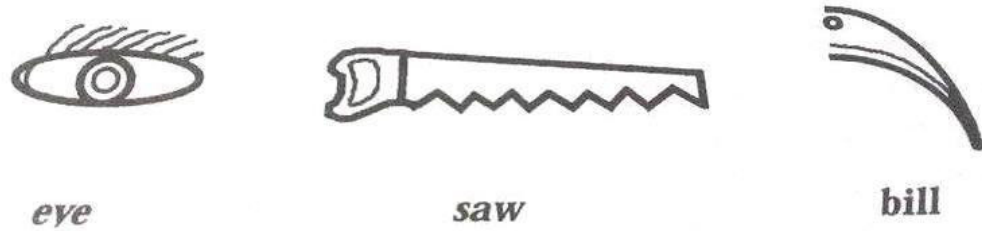


Figura 15: Princípio *rébus* para escrever I saw Bill (eu vi o Bill)
 Fonte: Fischer, 2009, p. 31.

De acordo com Fischer (2009), os pictogramas foram, aos poucos, substituídos por marcas em cunha sobre a argila. Contudo, os pictogramas foram se tornando estilizados e muito simplificados, até que deixaram de ser identificáveis. De acordo com Cagliari (1991), a escrita cuneiforme, é o um dos sistemas alfabetos mais antigos.

Para além dessa questão técnica sobre o princípio *rébus*, Vigotski e Luria (1996) nos chamam a atenção para a principal característica desse processo da história da escrita que é o desenvolvimento da memória no homem. Para os referidos autores,

É impossível apresentar-se história mais notável ou característica da psicologia do homem do que a história do desenvolvimento da escrita, história que demonstra como o homem procura controlar a memória. Assim, um passo decisivo na transformação do desenvolvimento natural da memória em desenvolvimento cultural é a passagem das operações mnemônicas para a mnemotécnica – para o domínio da memória –, da forma biológica de seu desenvolvimento para a forma histórica, ou de uma forma interna para uma forma externa (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 119).

A princípio, essas formas de registros, ou podemos dizer, de escrita, são utilizados, de acordo com Vigotski e Luria (1996), como signos com finalidade social e que, posteriormente, tornam-se signos a si próprios. Por isso, é por meio do convívio social que a criação dos signos obteve primeiro papel de comunicação externa – intersíquica –, para, depois, serem utilizadas internamente – de maneira intrapsíquica.

Atualmente, também podemos encontrar os pictogramas em diversas situações, como as placas de sinalização pública em: trânsito, banheiros públicos, para designar diversas modalidades de esportes, em aeroportos e shoppings. A seguir, as figuras 16 e 17 ilustram dois dos exemplos citados:



Figura 16 – Placa de trânsito: lombada
Fonte: Site Placa de Trânsito



Figura 17 – Pictograma da modalidade de esporte futebol
Fonte: Site Globo Esporte

São figuras que correspondem a objetos da realidade e não a representação oral deles, tal como ocorre na escrita, na qual as letras correspondem a sons da linguagem oral. Sendo assim, quando olhamos para uma imagem como a da Figura 16, conhecedores dos sinais de trânsito, lembramos, imediatamente, de que há adiante uma lombada, ou seja, uma saliência no solo à frente do percurso que sinaliza a necessidade de redução de velocidade para melhor fruição do trânsito naquele dado local – ou para passagem de pedestres, ou porque se encontram em local com maior fluxo de veículos, pessoas, esquinas e bifurcações. E quando visualizamos a imagem simplificada de um ser humano e o desenho de um círculo perto dos seus pés, como a Figura 17 mostra, logo compreendemos que esta imagem está se referindo a uma modalidade de esporte - o futebol.

Os desenhos também estão presentes na história da escrita, na fase chamada por Cagliari (1991), de **ideográfica**. Trata-se de ideogramas, ou seja, desenhos realizados de forma mais simplificada que nas marcas pictográficas. Foi essa simplificação que possibilitou a origem de uma convenção simples de escrita, dando origem ao alfabeto que utilizamos hoje. Vejamos na Figura 18, alguns exemplos, resumidamente, de como essa mudança ocorreu.

Egípcio	Proto-sinaítico	Fenício	Grego antigo	Grego	Latim

Figura 18 – Origem de algumas letras do alfabeto

Fonte: Fischer, 2009, p.48.

Os ideogramas representam objetos e sons, portanto, para representar uma sentença, são necessários muitos símbolos. De acordo com Cagliari (1991, p. 108), “as escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (também chamada de hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as escritas da região do mar Egeu (por exemplo, a cretense) e a chinesa (de onde provém a escrita japonesa)”. A Figura 19, a seguir, é um exemplo de escrita ideográfica.

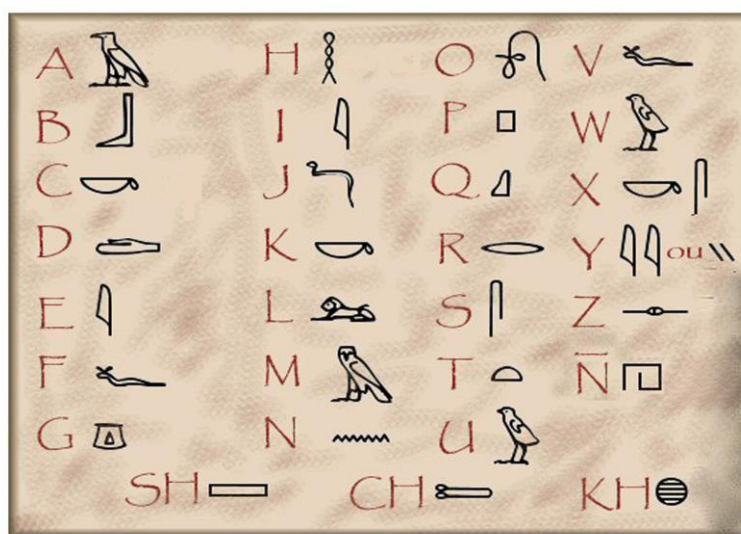


Figura 19 – Ideograma egípcio (hieroglífica)

Fonte: Blogspot Dulce Infantil, 2016.

A escrita egípcia – hieroglífica - possui vastos símbolos ideográficos e, por isso foram necessários muitos anos até ser decifrada pelos estudiosos linguistas, pois com o processo de simplificação, os símbolos distanciaram a semelhança que havia entre o desenho e o objeto original. Outro tipo de escrita ideográfica é a cuneiforme. De acordo com Higounet (2003, p. 31),

para escrever mais rápido, os escribas inicialmente substituíram os dois instrumentos, cálamo para os traços, cunha arredondada para algumas marcas, cujo emprego é demonstrado pelas tabuletas arcaicas, apenas pelo junco cortado obliquamente, reduzir a grafia a um conjunto de linhas quebradas.

Esse tipo de escrita também teve sua origem na pictografia. Portanto, o desenvolvimento dessa escrita possui, inicialmente, traços relacionados a imagens até chegar a traços simplificados que não retomam diretamente o conteúdo. A Figura 20 nos traz uma ideia de como essa evolução aconteceu.

	Warka	Djemdet Nasr	Cuneiforme primitivo	Cuneiforme clássico
<i>cabeça</i>				
<i>mulher</i>				
<i>astro céu deus</i>				
<i>sol dia</i>				
<i>peixe</i>				
<i>boi</i>				

Figura 20 – Evolução da escrita cuneiforme
Fonte: Higounet, 2003, p. 35.

A escrita chinesa é outro exemplo de escrita ideográfica. Na Figura 21, podemos ter uma ideia de onde surgiram os sinais da escrita chinesa e observar que, mais uma vez, lá está o desenho.



Figura 21 – Caracteres chineses (grafias antiga e moderna)

Fonte: Higounet, 2003, p. 49.

Para Higounet (2003, p. 48) “[...] todas as palavras chinesas são monossilábicas; não estão sujeitas a nenhuma adjunção de prefixo ou de sufixo; podem ser empregadas tanto como substantivos e adjetivos como verbos”. A escrita chinesa é o único sistema de escrita antiga que é usada até os dias de hoje.

A terceira e última fase da escrita da história é definida por Cagliari (1991), como a fase alfabética. As duas primeiras fases, consideradas por este autor, são a fase pictórica e a fase ideográfica, ambas já mencionadas. A fase alfabética – ou escrita alfabética – é constituída por letras do alfabeto, as quais se originaram do sistema ideográfico. Contudo, o que permanece nesse tipo de escrita é o caráter fonográfico, ou seja, a representação dos sons da fala.

Antes que a escrita tomasse a forma que hoje conhecemos, por meio do alfabeto, muitas transformações aconteceram. O alfabeto era, a princípio, silabário, ou seja, cada sílaba

era representada por um sinal diferenciado, referindo-se a sons, portanto, já se tratava de uma escrita de caráter fonográfico. As figuras 22 e 23 exemplificam alguns tipos de alfabetos.

	sécs. I-VIII	tipos gráficos		sécs. I-VIII	tipos gráficos
'(a)	א א	א	l	ל	ל
b	ב ב	ב	m	מ	מ
g	ג ג	ג	n	נ	נ
d	ד ד	ד	s	ס	ס
h	ה ה	ה	r	ר	ר
w	ו ו	ו	p	פ	פ
z	ז ז	ז	s	צ	צ
h	ח ח	ח	k	כ	כ
t	ט ט	ט	r	ר	ר
y	י י	י	s	ש	ש
k	כ כ	כ	t	ת	ת

Figura 22 – Alfabeto hebraico

Fonte: Higounet, 2003, p.73

	Fenício	grego arcaico	Milero	Beócia	grego clássico	
a	Α	Α	Α	Α	Α	a
b	Β	Β	Β	Β	Β	b
g	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	g
d	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	d
h	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	e
w	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	z
z	Η	Η	Η	Η	Η	e
h	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	th
f	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	i
g	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	k
k	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	l
l	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	m
m	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	n
n	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	x
s	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	o
h	Π	Π	Π	Π	Π	p
r	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	r
s	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	s
k	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	t
t	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	u
	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	ph
	Ϝ	Ϝ	Ϝ	Ϝ	Ϝ	kh
	ϝ	ϝ	ϝ	ϝ	ϝ	ps
	Ϟ	Ϟ	Ϟ	Ϟ	Ϟ	σ

Figura 23 – Alfabeto grego

Fonte: Higounet, 2003, p.86.

Como podemos observar, muitos dos sistemas de escrita originaram-se a partir de traços e desenhos, inclusive a escrita que, da forma que a conhecemos hoje, passou por grandes modificações até chegar ao formato alfabético atual. Na medida em que as relações sociais foram tornando-se mais complexas, impossibilitando passar de geração a geração o conhecimento acumulado, foi necessário criar um recurso que possibilitasse seu registro, impedindo que tal conhecimento se perdesse ao longo do tempo. Para Vigotski e Luria (1996, p. 120),

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana – condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem – deve-se à memória externa baseada em signos.

Dessa necessidade humana originou-se a escrita, pela qual, a princípio, registravam-se situações, fenômenos, objetos, utilizando os desenhos pictóricos, posteriormente, os símbolos ideográficos, os quais foram transformados em letras que correspondem ao alfabeto atual, com o qual registramos nossas ideias por símbolos fonográficos. O desenho cumpriu, portanto, um papel essencial para a invenção da escrita por letras: o de representar coisas, ideias, fenômenos da natureza.

Assim como na história da escrita na humanidade, o desenho cumpre importante função, também, no desenvolvimento da história da escrita na criança. Cagliari (1991, p. 106) declara que

o caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por ela desenhados.

Contudo, ainda que sejam processos semelhantes, não podemos perder de vista que o desenvolvimento do homem primitivo em homem cultural, bem como o desenvolvimento da criança em direção a fase adulta seguem linhas de desenvolvimento específicas, com a influência de fatores peculiares a cada trajeto, por vezes até, “idiossincráticos”, de acordo com Vigotski e Luria (1996).

3.2 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

Tendo em vista que a apropriação da linguagem escrita se constitui um processo complexo e repleto de peculiaridades, pensar a sua organização pressupõe conhecer acerca do desenvolvimento humano. Para tanto, faremos menção aos estudos de Leontiev (2004) sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança, na tentativa de inferir proposições acerca do papel do desenho para ensino da linguagem escrita.

Leontiev (2004) em suas pesquisas apontou características psicológicas da personalidade comuns às crianças, estabelecendo uma periodização do desenvolvimento do psiquismo humano. Ele não define estágios pré-estabelecidos, independente do percurso dos indivíduos, mas considera, substancialmente, o lugar que esse indivíduo ocupa na sociedade e a qualidade de suas relações humanas. O autor caracteriza para cada período ou estágio uma atividade principal, também chamada de dominante.

A atividade principal é aquela que, num determinado momento da vida do sujeito, trará avanços ao seu desenvolvimento psíquico. Portanto, a atividade dominante não é a que a criança pratica por mais tempo, mas “aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares” (LEONTIEV, 2004, p. 311).

Organizamos um quadro (Quadro 4) no qual podem ser visualizados de maneira sintetizada, os estágios apontados por Leontiev (2004):

Quadro 4 - Periodização de Leontiev: estágios de desenvolvimento.

	Período pré-escolar	Período escolar	Adolescência	Vida adulta
Idade aproximada	3 a 6 anos	6 a 12 anos	13 a 17 anos	18 em diante
Atividade dominante	Jogo de papéis, ou brincadeira	Tarefas escolares	Estudo	Trabalho e/ou estudo.
Características	- a criança reproduz as ações dos adultos; - suas necessidades vitais são satisfeitas pelo adulto; - prevalece as relações com as pessoas mais próximas (pais, professor) as quais lhe impõem exigências quanto a sua conduta.	- inserção na escola; - realização de atividades relevantes, como as tarefas escolares; - desenvolvimento do pensamento e funções psíquicas superiores por meio da apropriação de conhecimentos.	- maior capacidade física; - nova posição, em que pode ser comparado ao adulto; - assimilação da consciência social; - desenvolvimento dos conceitos; - formação das funções psicológicas superiores.	- etapa final; - novo lugar na sociedade (trabalhador);

Fonte: a autora.

Elkonin (1987), outro estudioso do desenvolvimento infantil, deu continuidade às pesquisas de Leontiev (2004) sobre a periodização, e aprofundando seus estudos, sistematizou a periodização de Leontiev (2004) em seis estágios:

O primeiro é o estágio da **comunicação emocional direta do bebê**: o início desse estágio se dá desde as primeiras semanas de vida e se prolonga até um ano de idade, aproximadamente. Nesse período, o bebê, ao estabelecer contato com outros indivíduos, “utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social” (FACCI, 2004, p.67). Nesse período, de acordo com Vigotski (1996), o bebê é inteiramente dependente do adulto para satisfação de suas necessidades, desenvolvendo sua capacidade de se comunicar.

Em seguida, Elkonin (1987) definiu o seguinte estágio: o da **atividade objetal manipulatória** que inicia por volta de um ano e se estende até, aproximadamente, três anos de idade. O nome desse estágio é devido justamente à fase de manipulação de objetos que a circundam e a criança passa a perceber a diferenciação do próprio “eu”, por meio da ação e do desenvolvimento da sua linguagem, ou seja, pelas formas de representação.

Os estágios a seguir estão no que é chamado pelo autor de segunda infância. Nela é que se localiza o período pré-escolar.

O **jogo de papéis** consiste no estágio em que as relações sociais da criança, neste momento, predominam num âmbito mais restrito que compreende as pessoas mais próximas, como a família, o professor. Aqui, a atividade principal é o brincar – ou jogo – na qual ela “reproduz as ações humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 305). Estamos nos referindo às brincadeiras de *faz-de-conta*, em que a criança pode representar o papel de uma mãe, ao embalar sua boneca, ainda que a possibilidade para isso se realizar ainda é distante e futura. Ou seja, “é a posição da criança a partir da qual ela descobre o mundo das relações humanas, posição condicionada pelo lugar objetivo que ela ocupa nestas relações” (LEONTIEV, 2004, p. 306). Nesse estágio a fisionomia psíquica geral muda ao passo que lhe são dados novos motivos.

O estágio seguinte é denominado por Elkonin de **atividade de estudo**, na qual a principal característica é a inserção da criança na escola, lugar que demanda a realização de deveres escolares e um posicionamento diferenciado frente ao adulto. Sua atividade dominante constitui, portanto, a atividade de estudo, na qual a criança se sente realizando algo

de relevada importância para ela. Por meio da apropriação de conteúdos escolares, ela avança no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Posteriormente, no estágio da **comunicação íntima pessoal**, chegada da adolescência, o jovem ocupa agora, novo lugar na sua relação com o adulto, ora igualando-se a ele, ora até mesmo superando-o em capacidades físicas e conhecimentos. Trata-se de “uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas” (FACCI, 2004, p. 71). Sua atividade principal ainda é a atividade de estudo e por vezes, também o trabalho.

O último estágio corresponde à **atividade profissional/estudo**: nesse período o indivíduo ocupa um novo lugar na sociedade e seus estudos lhe conferem uma roupagem profissional, ou seja, torna-se um trabalhador (FACCI, 2004).

As idades e os períodos mencionados não são imutáveis, já que “[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”, conforme Leontiev (2004, p. 312-313). Dessa forma, o objetivo deste autor não foi, portanto, somente descrever quais os estágios pelos quais um indivíduo passa durante o seu desenvolvimento humano, mas, compreender também o que leva ao avanço de um estágio a outro. De acordo com Leontiev (2004), cada atividade dominante propicia o desenvolvimento mais efetivo das funções psicológicas do indivíduo e é ocasionada por um motivo. A passagem de uma etapa de desenvolvimento à seguinte ocorre, portanto, com o surgimento de novos motivos.

O que constituía uma atividade dominante em um determinado período, não deixa de o ser no período seguinte, mas passa de papel dominante, a desempenhar papel secundário. A **atividade**, para Leontiev (2004), deve ser dirigida por um **motivo**, o qual consiste em uma **necessidade**, a qual pode ser classificada como biológica ou social. Para se alcançar os objetivos, de maneira que se complete a atividade, o indivíduo realiza **ações**. Essas ações são organizadas por meio de operações, as quais são reguladas pelas **condições** de que ele dispõe, ou seja, pelo meio social e cultural em que vive.

Segundo Leontiev (2004, p. 317), é “necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça ao sujeito na sua relação com o motivo da atividade em que entra esta ação”. Quando à criança não é apresentado o motivo pelo qual ela deve fundamentar sua ação, então ela resistirá em fazê-lo. O autor denomina a passagem de um estágio a outro, como um momento de crise que “é sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo” (LEONTIEV, 2004, p. 314). Em cada crise “surge uma contradição aberta entre o

modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida. É por isso que a sua atividade se reorganiza. Assim se efetua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica” (LEONTIEV, 2004, p. 313).

A ênfase que damos ao conhecimento desses estágios de desenvolvimento psíquico se faz necessária para compreendermos, além da função do desenho no processo de apropriação da linguagem escrita, também o lugar que ele ocupa nesse desenvolvimento. De acordo com Sans (1994, p. 39),

[...] o brincar e o desenhar para a criança manifestam-se impulsionados pela mesma essência motivadora, que é caracterizada pela ação lúdica. Acontece um constante relacionamento mútuo entre esses dois atos que podem estar tão interligados que em vários momentos estarão simultaneamente numa mesma função. A ação do brincar pode acontecer no ato de desenhar, assim como a ação do desenhar pode também se inserir no ato de brincar.

A seguir veremos como as ações de brincar e, principalmente, desenhar se constituem psiquicamente no desenvolvimento infantil para, posteriormente, conhecermos a história da escrita na criança, pretendendo inferir proposições na organização do ensino da linguagem escrita.

3.2.1 O desenvolvimento infantil

Nós, adultos, vivemos em sociedade, somos produto dela, e por diversas formas – visão, audição, tato, paladar, olfato, linguagens oral, escrita, artística, de sinais - somos capazes de perceber e interagir com o meio social. Já “[...] os órgãos de percepção da criança ainda não funcionam para ela” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 155); ainda quando recém nascida, sua primeira forma de percepção do mundo é, apenas, por meio da boca. Para Vigotski e Luria (1996, p. 155), por meio dela “[...] aparecem as sensações primitivas iniciais, as reações psicológicas primárias”; ela é o local onde há saciedade da sua fome. A boca é, portanto, o primeiro elo com o mundo que a cerca, ou seja, “[...] o papel dominante é desempenhado por sensações orgânicas restritas ao corpo (impulsos primitivos, estimulações provindas da membrana mucosa da boca, etc., estímulos internos constantes)” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.156).

Após um mês e meio, aproximadamente, o bebê começa a fixar o olhar nos objetos, o que lhe dará condições para o desenvolvimento da visão, por meio do acomodamento do globo ocular. Por volta de dois meses inicia o reconhecimento de rostos e aos quatro meses já

possui condições de perceber o “mundo visível”. Para Vigotski e Luria (1996, p. 156), “o primeiro princípio ‘orgânico’ de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social”.

Mesmo que à criança já seja possível perceber o mundo visualmente, ela ainda “carece, naturalmente, da percepção de espaço que nós possuímos” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 157). Os princípios de percepção da criança ainda são diferentes do adulto que passou por um prolongado processo de adaptação que ela ainda não viveu. Ainda assim,

[...] seria errado acreditar que a criança é uma folha de papel em branco a ser gradativamente preenchida com um texto redigido pela vida. Essa folha de papel já está coberta de letras nela inscritas durante as primeiras semanas e meses da vida da criança, e essa folha começa a ser freneticamente recoberta com as letras a partir do momento em que a criança estabeleceu contatos com o mundo (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 156).

As percepções da criança ainda levarão tempo para se igualarem às dos adultos, contudo, pelo fato de já ser capaz de reconhecer o que é visível ao seu redor, já possuem percepção de tempo e espaço, ainda que primitivas e instintivas. “Todos já devem ter visto uma criança estendendo as mãos para a lua na esperança de agarrá-la ou tentando pegar um pássaro no céu, e assim por diante” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 157).

A imagem visual que fazemos, por exemplo, de um homem que está distante é uma imagem menor que a de um homem que está próximo dos nossos olhos. Isso é muito simples para o adulto, que levou anos para desenvolver essa habilidade.

Para Vigotski e Luria (1996, p. 158), “essa constância na avaliação do tamanho de objetos independentemente da distância a que estejam – a chamada ‘invariância’ da percepção – desenvolve-se no correr de treinamento prolongado”. Dessa forma, compreendemos que a criança ainda não possui essa função totalmente desenvolvida, pois ela “[...] confia ingenuamente na imagem que aparece em sua retina. Assim, estende a mão para as o pessoas na torre da igreja [...], ou pensa que pode brincar com a casinha que está sobre uma colina distante” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 158).

Para que a criança seja capaz de perceber imagens distantes sem confundi-las com pequenos objetos ou pessoas, “[...] é preciso um componente adicional – uma habilidade existente há muito tempo, ou um hábito” (VIGOSTKI e LURIA, 1996, p. 158), que no adulto já está desenvolvido. Portanto, é por meio da visão que se constroem as bases que solidificarão o desenvolvimento da percepção da criança. Ou seja, “[...] a criança começa a conhecer o mundo com a boca, depois com as mãos; e só depois disso sua visão assenta as

pedras angulares para percepções que se desenvolvem plenamente muito mais tarde” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 158).

Nos desenhos infantis, é muito comum que os objetos desenhados não sigam um padrão em relação aos tamanhos. A criança desenha uma pessoa ao lado de uma casa, em que ambos – pessoa e casa – possuem praticamente a mesma altura. Portanto, podemos inferir que os desenhos feitos pelas crianças, revelam esse tipo de percepção primitiva observado nos estudos de Vigotski e Luria (1996), ou seja, revelam que a criança se encontra ainda em um “estádio ingênuo-fisiológico”. Para os referidos autores,

Surge o problema de adaptar essas percepções a um mundo mutável – trata-se da necessidade de transformar as percepções de um estágio ingênuo-fisiológico para outro estágio, onde a experiência anterior introduzirá uma correção na imagem fisiológica de um objeto. Poderia dizer-se que nossa percepção fisiológica deve, em certa medida, ser corrigida, deve ser ‘destruída’ pela experiência anterior, de modo que o organismo possa de maneira realmente efetiva adaptar-se às condições do mundo exterior (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.158)

Ou seja, chega um momento na história da criança, em que ela passa a ver o mundo não somente com os olhos, mas com um “aparelho de percepção e de orientação”, suas experiências visuais anteriores se misturam com as visões atuais, e estas são modificadas. Vigotski e Luria (1991) chama esse tipo específico de percepção de “imagens visuais”. De acordo com eles, “[...] esse mecanismo primitivo de ‘imagens visuais’ que é de enorme importância biológica, ajudando a criança a enfrentar as influências acidentais do meio ambiente externo, acarreta considerável reconstrução de toda a sua psicologia” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 159).

Em um experimento citado por Vigotski e Luria (MAJOR, 1906, *apud* VIGOTSKI e LURIA, 1996), em que figuras coloridas eram apresentadas às crianças de diferentes idades e observou o comportamento delas perante as figuras. O experimentador identificou três estágios observados nas atitudes das crianças, relacionados ao desenvolvimento da percepção.

No primeiro, a criança não estabelece nenhum tipo de relação com a figura, apenas compreende ter em suas mãos um pedaço de papel que em seguida ela rasga. No segundo estágio, os mecanismos de imagens visuais começam atuar e a criança percebe a figura, e trata os desenhos ali representados como reais; conversa com os elementos desenhados, tenta pegá-los, sem distinguir o que é realidade do que é fantasia. No terceiro estágio, inicia-se a distinção entre o que é real e suas representações, e esse tipo de percepção faz com que o seu comportamento também seja diferente ao do primeiro estágio.

De acordo com esses estudos, podemos compreender que a percepção primitiva da criança possui determinadas fases – como já foi exposto – e perdura por longo tempo. Nas palavras dos autores,

É preciso que se diga que esse estágio que acabamos de descrever da percepção primitiva do mundo, dominado por ‘imagens visuais’ dura muito tempo. Por um longo período, a criança continua a confundir sonhos e realidade, a imaginar intensas fantasias que, para ela, são muitas vezes substituídos da realidade (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 160).

É esse mecanismo – imagens visuais – que auxilia a criança na passagem ao próximo estágio da percepção, em que as imagens anteriores não são excluídas por novas, mas, são “fundidas” às experiências anteriores, fazendo com que a criança confunda, muitas vezes, “a realidade da fantasia, o presente do passado, o que existe do que é desejado” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 159).

De acordo com os referidos autores, essa fase – a das “imagens visuais” – dura por um longo período do desenvolvimento infantil. É nela, portanto, que as crianças são capazes de fazer com que alguns objetos representem outros, o que Vigotski (2007) chama de jogos ou brincadeiras de faz-de-conta, que veremos mais detalhadamente adiante. Portanto, é que por meio do desenvolvimento da percepção da criança que se inicia o desenvolvimento de suas capacidades de simbolizar, as quais, mais adiante, em sua trajetória, constituirão o caminho em direção à escrita.

Para Vigotski (2007), quando nomeamos os objetos a nossa volta por meio da fala, estamos fazendo uma primeira representação – ou representação de primeira ordem. A escrita, por sua vez, também constitui uma representação, porém mais complexa considerada de segunda ordem, pois, no momento de sua aprendizagem, representa a fala, a qual, outrora, já representou um objeto ou ação. Isso explica o fato de, quando as crianças estão em processo de alfabetização, verbalizarem enquanto escrevem e, após terem certo domínio da escrita, mediante o processo de escolarização, a fala já não lhes é mais necessária e a escrita torna-se, então, uma representação direta do pensamento humano. Nas palavras do referido autor,

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

A Figura 24 detalha como esse processo acontece.

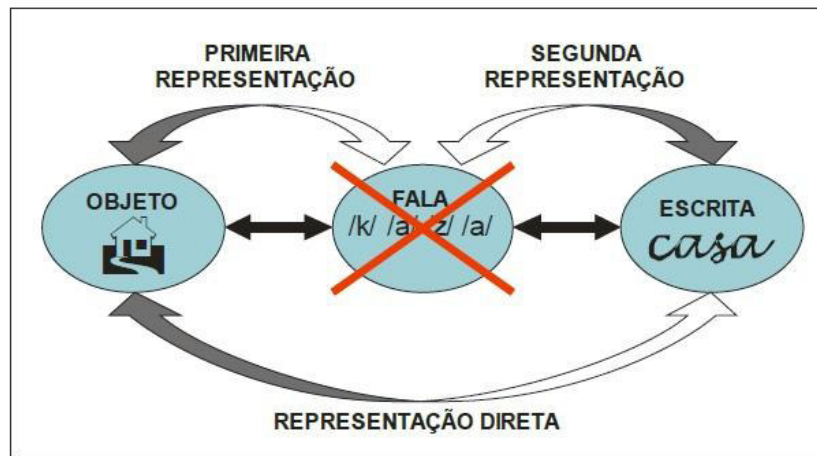


Figura 24 – Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural
Fonte: LUCAS, M. A. O. F. 2009.

A escrita, de acordo com essa teoria, é um instrumento cultural complexo. Instrumento, porque por meio dela, realizamos várias ações de ordem psíquica; cultural, pois nossa cultura possui um sistema de escrita com convenções diferentes da de outras culturas; e complexo, pois envolve uma série de funções psíquicas. Trata-se de um elemento essencial ao desenvolvimento de cada sujeito e, por isso, é tão notável o avanço no desenvolvimento da criança quando ela aprende a ler e a escrever. Decorre daí a necessidade em conhecer o caminho pelo qual a criança percorre antes de aprender a ler e escrever.

Vigotski (2007) traçou o caminho que a criança percorre até chegar à aprendizagem da linguagem escrita. Essa pré-história tem início antes mesmo de a criança entrar em contato com o ensino sistematizado da escrita propriamente dita, coincidindo com os primeiros gestos feitos pelo bebê. Para Luria (1988, p. 143) “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

O bebê, a princípio, realiza diversos movimentos continuamente. Porém, ainda nas primeiras semanas de vida esses movimentos são de ordem biológica. É o contato social que propiciará imitação de gestos que passam a ter algum significado, como, por exemplo, quando o bebê estende os braços para que a mãe o pegue no colo. Logo, a criança compreende que os gestos podem lhe servir para a satisfação de alguma necessidade ou desejo. Por isso, para Vigotski (2007), “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém o futuro carvalho” (VIGOTSKI, 2007, p.128). O referido autor

estabeleceu essa comparação, pois o gesto feito pelo bebê e interpretado pelo outro, passa a ter uma função: a de representar algo.

Ao longo do desenvolvimento da humanidade, alguns gestos foram fixados, tornando-se signos escritos como, por exemplo, a seta. A repetição de apontar o dedo fez com que esse gesto se transformasse em um signo, comumente utilizado em nossa sociedade. Nas palavras do referido autor, “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 2007, p.128).

No momento em que a criança entra em contato com papel e lápis, é possível visualizar seus primeiros rabiscos, os quais, nesse momento, são gestos que deixaram marcas no papel. Portanto, ainda não são desenhos, no verdadeiro sentido da palavra. Esses gestos dão início ao processo de simbolizar – ou representar algo e, por isso, Vigotski (2007) coloca o gesto ligado à escrita, a qual, como já foi citada, também cumpre função simbólica – ou representativa. Os primeiros desenhos da criança são, para Vigotski (2007), mais gestos, do que desenhos propriamente ditos.

Para o referido autor, “as crianças usam dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual” (VIGOTSKI, 2007, p. 128). Por exemplo, uma criança que quer desenhar o ato de correr ou pular, movimenta o lápis no papel, gesticulando a ação, resultando no papel, apenas traços e pontos. Para Vigotski (2007, p. 129)

Essa fase do desenvolvimento coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos. Ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenhavam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo.

Outro exemplo trazido pelo autor é de um experimento no qual foi solicitado a uma criança que desenhasse um “bom tempo”. Ela iniciou fazendo na base da folha riscos na horizontal e indicou: “essa é a terra”. Depois realizou diversos movimentos desordenados, deixando vários riscos no papel e disse “e esse é o bom tempo”. O resultado foi semelhante ao do exemplo anterior: traços e pontos fixados no papel.

Para Vigotski e Luria (1996), o pensamento primitivo da criança se revela quando, em seus primeiros desenhos, ela não os faz de maneira planejada como uma ação planejada: “vou desenhar isto”. Para eles,

A criança que segura pela primeira vez um lápis na mão começa desenhando e depois dá nome ao que conseguiu desenhar. Pouco a pouco, na medida em que se desenvolve a sua atividade, a nomeação do tema do desenho se desloca para o centro do processo e depois avança, determinando o objetivo da futura ação e a intenção de quem a realiza (VIGOTSKI, 2010, p. 56).

Portanto, seu pensamento revela-se nos primeiros desenhos, sem função planejadora, mas de maneira fortuita. Por isso, os primeiros desenhos de uma criança são considerados por Vigotski (2007), mais como gestos que deixam marcas no papel, do que desenho no próprio sentido da palavra.

Os gestos também estão vinculados ao jogo ou a brincadeira do faz-de-conta. Nessa atividade infantil, os objetos são utilizados para representar outros objetos, tornando-se brinquedos. Por exemplo, uma caixinha de fósforo pode se tornar um carrinho, não pela semelhança física, mas por permitir o movimento de fazer o carro andar. Os objetos tornam-se nessa situação, signos. Da mesma forma, Vigotski (2007) exemplifica que um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo, pelo fato de que ele pode ser colocado entre as pernas, permitindo o movimento de montar e de cavalgar.

Para Vigotski (2007, p. 130), “o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”. O brinquedo simbólico – a caixinha de fósforo ou o cabo da vassoura – cumpre a função de substituir, no caso dos exemplos dados, o carrinho de brinquedo ou o cavalo.

Como já mencionado anteriormente, por meio do jogo a criança demonstra sua percepção primitiva de mundo. Na brincadeira, componentes reais se misturam aos componentes simbólicos – ou representativos. Para Vigotski e Luria (1996, p. 160),

De fato, a criança olha para o toco de pau, mas vê uma boneca, a criança atribui aos objetos mais primitivos as qualidades que são ditadas por seus desejos, sua experiência e sua fantasia. Para a criança, o quadro primitivo do mundo é, sem dúvida alguma, um quadro em que se apagam as fronteiras entre a percepção real e a fantasia, será preciso muito tempo até que essas duas coisas se tornem diferenciadas e não se confundam.

Ou seja, o objeto passa a representar diretamente cada componente do jogo de papéis, pois para a criança, “alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos” (VIGOTSKI, 2007, p.129). Por isso, o jogo é apontado pelo autor como uma das atividades que une o gesto a linguagem escrita, a qual também é totalmente constituída por signos, como já foi dito. Para Vigotski (2007, p. 130), “o mais importante é a

utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles um gesto representativo. Essa é chave para a função simbólica do brinquedo das crianças”.

Em um experimento, por meio da brincadeira, os pesquisadores utilizavam objetos para representar os componentes de uma história. O livro em pé representava a casa; o lápis, uma governanta; o relógio de bolso, a farmácia; uma faca, o médico; e uma tampa de tinteiro representava uma carruagem, em outras palavras, cada objeto cumpre a função de substituição, portanto, representando uma coisa por outra. De acordo com Vigotski (2007), crianças de 3 anos conseguiam ler com facilidade a história, a ponto de apontarem para os números do relógio de bolso – que representa a farmácia – e dizerem “aqui estão os remédios”.

O significado simbólico modifica estruturalmente, de maneira intensa, durante as brincadeiras-experimento. Quando o experimentador aponta o relógio de bolso dizendo “agora isto é uma padaria”, uma das crianças posiciona uma caneta dividindo o relógio ao meio dizendo: “tudo bem, esta é a farmácia e esta é a padaria”.

Sendo assim, se a faca – que representava o médico – cair, a criança poderá dizer “o médico” caiu. Portanto o objeto, durante o jogo, “adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 132), desempenhando um simbolismo de segunda ordem, semelhante ao que é realizado na linguagem escrita. Por isso Vigotski (2007, p. 133) declara: “consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um simbolismo de segunda ordem”.

Tal como no jogo simbólico, “[...] também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem [...] é somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto” (VIGOTSKI, 2007, p. 133), como veremos a seguir.

3.2.2 O papel da escrita na ontogênese

Ao longo de suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (2007) enfatizou o papel fundamental do ensino escolar e, principalmente, da aprendizagem da linguagem escrita para o desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo. Observou também, como o ensino da leitura e da escrita era conduzido nas escolas soviéticas do início do século XX e proferiu a seguinte crítica: “ensinam-se as crianças a desenhar letras e

construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKI, 2007, p. 125). Ele está referindo-se a forma como a linguagem escrita era apresentada às crianças russas naquele período da história e aos métodos de alfabetização utilizados.

Para o referido autor, diferente da linguagem oral que é aprendida por meio do convívio com indivíduos falantes, a linguagem escrita precisa de ensino sistematizado, pois à princípio a escrita está fora da criança. Isso requer do professor e do aluno, no processo de ensino e aprendizagem, grandes esforços, já que, para essa teoria, nada está inato no ser humano. Por isso, o papel do professor, da escola e do processo educacional como um todo é tão importante para essa perspectiva teórica.

É preciso levar isso em consideração quando compreendemos que a linguagem escrita tem início antes mesmo de a criança conhecer o alfabeto e traçá-lo no papel. E isso significa que a maneira como o ensino da escrita é organizado fará com que os processos de ensino e aprendizagem tenham êxito ou não. Sendo assim, a mera repetição do traçar das letras não garante a aprendizagem efetiva da escrita como uma linguagem, como um instrumento que permitirá avanços psíquicos qualitativos no desenvolvimento humano.

Vigotski (2000), em seus experimentos sobre o desenvolvimento de conceitos científicos na idade infantil, fez o seguinte questionamento: “por que a escrita é difícil para o escolar e tão menos desenvolvida que a fala a ponto de haver uma diferença de seis a oito anos na idade verbal entre as duas modalidades de linguagem em alguns estágios da aprendizagem?” (VIGOTSKI, 2010, p. 311).

Para responder a essa questão, contrapondo-se a tese de que a linguagem escrita percorre o mesmo caminho de desenvolvimento psicológico da linguagem oral, Vigotski (2000) estabelece diferenças peculiares entre essas duas linguagens, demonstrando que, ainda que a fala permeie toda a atividade representativa dos jogos e desenho, ela é conduzida por um caminho específico. Contudo, a linguagem escrita, por sua vez, não repete o caminho por ela percorrido. Para o referido autor, “a escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica escrita” (VIGOTSKI, 2010, p. 312), escrita não é meramente codificação e leitura não é apenas decodificação. No Quadro 5, abaixo, fundamentado nos estudos de Vigotski, elencamos outras diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, de maneira sintetizada.

Quadro 5 – Diferenças entre a linguagem oral e linguagem escrita

Linguagem Oral	Linguagem Escrita
- Sua história antecede a da linguagem escrita; - É uma linguagem pronunciada (falada, sonora); - Possui alto grau de abstração, porém menor que o da escrita; - Possui interlocutor (situação de conversação), o que possibilita menor grau de formalidade que a escrita; - O motivo para sua realização existe desde o início dessa atividade (necessidade de comunicar); - Ao falar a criança não tem consciência de todas as formas gramaticais e de sintaxe. Ela apenas as utiliza sem refletir conscientemente sobre eles.	- Não repete a história do desenvolvimento da fala; - É uma linguagem específica; - Requer alto grau de abstração; - É uma linguagem não pronunciada (sem aspecto sonoro); - É uma linguagem sem interlocutor, por isso, deve apresentar o máximo de detalhes que resultem na compreensão do interlocutor ausente; - O motivo da aprendizagem dessa linguagem não está presente desde o início de sua alfabetização; - A necessidade não está posta, deve ser criada; - É necessário que a criança haja voluntariamente (processo intencional e consciente).

Elaboração: a autora.

Quando a criança desenvolve a fala, já realizou do ponto de vista psicológico, um salto no desenvolvimento de suas funções psíquicas. Contudo, no momento em que a criança aprende a ler e a escrever, realiza um salto maior ainda, já que para o desenvolvimento da escrita, é necessário um elevado nível de abstração, mais amplo que o necessário à linguagem oral. Para que isso ocorra, a criança deve “abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas, representações de palavras” (VIGOTSKI, 2010, p. 312). E o fato de se tratar de uma linguagem não pronunciada – escrita – faz com que essa transição seja ainda mais complexa, de um grau ainda mais elevado de abstração. Além de que, trata-se de uma linguagem em que o destinatário encontra-se ausente, ou seja, constitui uma linguagem sem interlocutor, o que a torna com caráter duplamente abstrato.

Tais aspectos evidenciados anteriormente, de acordo com Vigotski (2000), dizem respeito ao nível específico e diferenciado de abstração que as duas linguagens se encontram. A aprendizagem da linguagem oral acontece por meio do convívio social com falantes de uma determinada língua; pelo apontar e nomear objetos por parte de um indivíduo falante mediante uma necessidade da criança; tem caráter não arbitrário e, portanto, inconsciente. Já por outro lado, a linguagem escrita exige ensino, não é espontânea, tem caráter arbitrário e consciente. Por isso, não pode ser desenvolvida em ações pedagógicas puramente mecânicas, o que indica, mais uma vez, a necessidade de organizar esse processo, da maneira mais natural possível, ou seja, sendo uma necessidade para a criança.

Quando Vigotski (2007) se refere ao natural para o processo de ensino da linguagem escrita, não está se referindo a um processo inato, que acontece naturalmente, sem a necessidade de intervenção pedagógica. Ele sustenta que o ensino da linguagem escrita deve ser uma necessidade para a criança, da mesma forma que a fala é necessária. Para Vigotski (2007) as crianças “devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo”, ou seja, durante as suas atividades principais, que neste caso são o desenho e a brincadeira. Pensar o ensino da linguagem escrita no ambiente da criança, por meio de suas próprias atividades, isso é organizar esse processo naturalmente.

A crítica de Vigotski (2007) em relação ao ensino da linguagem escrita é o fato de que ela tem sido imposta às crianças, “relegando a linguagem escrita viva ao segundo plano” (VIGOTSKI, 2007, p.126). Ele compara esse tipo de ensino com o processo de desenvolvimento de uma técnica musical, na qual o aluno “desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo em que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Para Vigotski (2007, p. 126) a linguagem escrita “é um sistema de particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”, assim como pudemos observar também, o papel da escrita no desenvolvimento da filogênese do homem.

Em suas pesquisas educacionais relacionadas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, Vigotski (2007) se preocupava não somente em descrever os fatos, como era feito até então pelas correntes psicológicas, mas analisá-los. Isso exige uma amplitude teórica muito maior, ou seja, não basta descrever os problemas educacionais proeminentes desta sociedade, é necessário aprofundar os olhares para os fundamentos históricos, buscando compreender, inclusive, a concepção de homem e desenvolvimento humano para, de fato, analisar o cenário atual, seja pela vertente educacional, econômica, política, social, cultural. Para essa teoria, não se trata de uma coisa ou outra, mas o movimento de todas elas, indissoluvelmente, é que fornece condições de análises verdadeiras.

O que abordamos até o momento, foi essa trajetória filogenética, em que o homem primitivo transformou-se em “homem cultural moderno” e o papel da escrita nesse movimento, destacando a importância papel do desenho na criação dessa forma de linguagem como recurso que auxilia e desenvolve a memória. Sendo assim, vale agora compreendermos como se dá esse desenvolvimento ontogênico do ser, ou seja, compreender, em linhas gerais,

como a criança se desenvolve em sua “pré-história” antes do domínio da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo.

Vale ressaltar que, de acordo com o referido autor, o desenvolvimento da ontogênese não repete, em curto prazo, o desenvolvimento da filogênese. Portanto, é necessário estudá-los separadamente em sua trajetória individual “[...] que sofre a influência de fatores específicos e passa por formas e estágios de desenvolvimento específicos, muitas vezes, idiossincráticos” (VIGOTSKI e LURIA 1996, p. 151). E nem, tampouco, a criança é, apenas, a miniatura de um adulto, em que suas habilidades e inteligência estão em um grau reduzido. Para o autor, “[...] a criança difere radicalmente do adulto [...]” (VIGOTSKI e LURIA 1996, p. 152).

Veremos a seguir, como se dá o desenvolvimento da criança, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, para que possamos compreender a concepção de desenvolvimento humano para essa teoria.

3.2.3 Do desenho à escrita

Os primeiros desenhos iniciam, normalmente, quando a criança já alcançou certo domínio da linguagem oral. Se “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VIGOTSKI, 2007, p. 136), então a característica principal dos desenhos infantis é que ao se voltarem para os conceitos verbais, as crianças acabam desenhando somente os principais traços dos objetos, e não todos os detalhes. Isso, de acordo com o Vigotski (2007, p. 136), “nos fornecem elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”.

O que é predominante na ação de desenhar das crianças é a fala, mais especificamente, a fala egocêntrica, também encontrada durante as brincadeiras. De acordo com Vigotski e Luria (1996), trata-se de um monólogo, no qual a criança fala com ela mesma; ainda que esteja em um ambiente com outras crianças, sua fala é dirigida a si mesma. Ou seja, não é uma fala com fins de comunicação social, mas, sua principal função é a de planejar a ação da criança. Para os referidos autores, “a atividade verbal da criança não é somente a manifestação de fala egocêntrica, mas apresenta funções de planejamento evidentes” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 164).

A fala da criança expressa seu pensamento; as frases são por ela proferidas sem relações subordinadas umas com as outras. Assim os autores exemplificam essa questão: ao

invés de dizer “quando fui passear, fiquei encharcada, porque começou um temporal”, elas dizem frases soltas, sem conexões causais, tal como: “Fui passear, daí começou a chover, daí fiquei encharcada” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 167). As frases revelam o que os autores chamam de “colagem”, ou seja, um tipo de pensamento ainda primitivo no qual as conjunções e preposições estão quase que ausentes da fala da criança. Para Vigotski e Luria (1996, p. 167):

Esses métodos de pensamento da criança refletem-se muito bem nos seus desenhos, nos quais ela utiliza exatamente o mesmo princípio: simplesmente enfileira um a um os elementos, sem fazer qualquer conexão particular entre eles. Por isso é que, no desenho infantil, pode-se muitas vezes encontrar olhos, orelhas e nariz desenhados separadamente da cabeça postos ao lado dela, mas sem ligação alguma com ela. O desenho deixa de proporcionar qualquer organização dessas partes em alguma estrutura geral.

Outra observação feita por Vigotski (2007) revela que as crianças desenham de memória, ou seja, elas não necessitam olhar para o objeto a fim de reproduzi-lo fidedignamente; apenas desenham o que sabem sobre o objeto. É nesse momento que aparecem os “desenhos de raios-X [...] uma criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenhar suas pernas, sua barriga, a carteira no bolso” (VIGOTSKI, 2007, p.135).

A princípio a criança lida com seu desenho como se fosse “um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo” (VIGOTSKI, 2007, p. 137). Portanto, o simples fato de a criança reconhecer, em seu desenho, a similaridade com um objeto, não significa que ela já compreende a função simbólica do desenho, ou seja, que ele pode representar algo. Contudo, “há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo” (VIGOTSKI, 2007, p. 136). Isso faz com que o desenho seja interpretado como um dos principais pontos pelos quais a criança passa em direção à linguagem escrita.

Luria (1988), em complemento aos estudos de Vigotski (2007) sobre o desenvolvimento da escrita na criança, realizou um experimento com o intuito de encontrar o momento em que os simples rabiscos passam a ser marcas simbólicas. Ele mapeou quatro estágios pelos quais a criança passa no desenvolvimento dos seus desenhos rumo a linguagem escrita dos quais trataremos a seguir, para explicar a ontogênese da escrita.

Luria se dedicou ao estudo do cérebro e suas funções neurológicas. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 138), foi ele “[...] que se responsabilizou por tentar recriar

experimentalmente esse processo de simbolização na escrita, para que pudesse estudá-lo de forma sistematizada”. Luria (1988, p. 143) reafirma a defesa de Vigotski (2007) de que “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender e escrever em um tempo relativamente curto”. Por isso, os sujeitos de sua pesquisa foram crianças que ainda não sabiam escrever e ler.

Os sujeitos do experimento de Luria (1988) foram crianças com idade entre quatro a seis anos que, como foi mencionado, ainda não tinham sido alfabetizadas. Também foram sujeitos, uma criança de nove anos, escolarizada, na intenção de comparar os procedimentos a serem utilizados com o grupo de crianças não escolarizadas; e uma criança com deficiência cognitiva, supondo que sua maior lentidão permitiria melhor visualização das etapas durante o procedimento.

O objetivo desse experimento não era somente descrever estágios psicológicos do desenvolvimento da escrita, mas também compreender o que leva a passagem de um estágio a outro, de maneira a possibilitar a intervenção pedagógica para sua promoção. Nas palavras de Luria (1988, p. 146),

Descreveremos nossos esforços para traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional entre linhas e rabiscos na criança, o primeiro uso que ela faz de tais linhas etc. para expressar significados; ao fazer isso, esperamos ser capazes de projetar alguma luz sobre a pré-história da escrita humana.

Elas foram desafiadas a recordar determinado número de sentenças ou palavras que faziam parte de suas vivências e que, propositalmente, estavam além da sua capacidade mnemônica, ou seja, consistiam cerca de seis a oito sentenças curtas que não tinham relação umas com as outras, fato intencional que consistia em uma dificuldade a mais para memorizá-las e recordá-las.

Logo que as crianças percebiam a impossibilidade de relembrá-las, o experimentador lhes fornecia papel e lápis para que elas “anotassem” as sentenças, cientes de que elas não tinham domínio da escrita. A princípio as crianças resistiram ao solicitado, alegando não saberem escrever, contudo davam sequência ao experimento, no qual Luria (1988, p.147) intervinha da seguinte forma: "mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando deve lembrar-se de algo e, em seguida, explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer".

Azenha (1996) estudou e sistematizou o experimento de Luria (1988) definindo alguns estágios pelos quais as crianças passam na tentativa de lembrarem as sentenças. Ele pretendia encontrar o momento no qual os desenhos passavam de simples rabiscos à ter uma função simbólica. Os estágios foram divididos em: fase de pré-escrita ou escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográfica e escrita simbólica.

A **escrita imitativa** diz respeito a um tipo de escrita sem função mnemônica, nem simbólica. As crianças – de 4 a 5 anos – apenas realizaram uma imitação puramente mecânica da escrita adulta – em letra cursiva – apresentada em formato de zig-zague. De acordo com o pesquisador, houve “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita” (LURIA, 1988, p.154). Cagliari (1991, p. 99) declara que nesse momento da escrita “o aluno [...] sabe que se usam sinais para representar a fala, mas desconhece que no nosso sistema de escrita usamos letras”.

Na Figura 25, a seguir, exemplifica esse tipo de escrita na qual a criança foi solicitada a lembrar e escrever a seguinte sentença: “Os ratos têm rabos compridos”. Prontamente a criança pegou o lápis e traçou várias linhas em zig-zague e, ao ser questionado pelo experimentador sobre o que eram os traços, ela respondeu imediatamente: “é assim que você escreve”.



Figura 25 – Exemplo de escrita imitativa
Fonte: Luria, 1998, p.149.

Houve momentos em que a criança iniciava suas anotações antes mesmo que as sentenças fossem proferidas pelo experimentador, comprovando que para ela

[...] escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. [...] Por não compreender o

princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que se deve escrever (LURIA, 1988, p. 150).

Luria (1988) verificou ainda que nem os elementos como quantidades, tamanhos influenciaram nos tipos de anotações feitas pelas crianças no início do processo.

O outro tipo de escrita sistematizado por Azenha (1996) foi a **escrita topográfica**. Neste estágio Luria (1988) observou que as crianças dispunham suas marcas no papel em locais específicos da folha, de maneira a auxiliar a memória. As crianças utilizaram linhas, traços sem significado algum em si mesmo, mas que, de acordo com a disposição no papel, cumpriam a função de “auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos” (LURIA, 1988, p.158). Trata-se ainda de signos gráficos primários, incapazes de manifestar um conteúdo em si, pois ainda não possuem carga de representação simbólica. Contudo, este mecanismo – de dispor traçados em lugares diferenciados no papel, fez com que algumas crianças se recordassem de um número maior de sentenças. De acordo com o referido autor

Essa criança passava por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos. Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória (LURIA, 1988, p. 157).

Pode-se observar na Figura 26, uma das crianças utilizou-se de sinais topográficos para as seguintes sentenças:

- 1) Vaca;
- 2) Uma vaca tem quatro pernas e um rabo;
- 3) Ontem à tarde choveu;
- 4) O lixo da chaminé é preto;
- 5) Dê-me três velas.

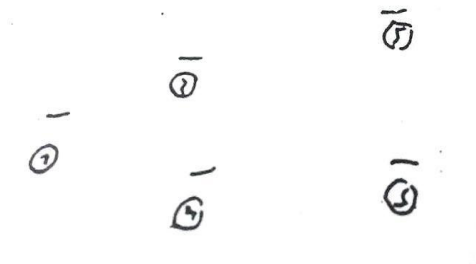


Figura 26 – Exemplo de escrita topográfica
Fonte: Luria, 1988, p. 158.

Como podemos observar cada traço não se diferencia qualitativamente um do outro. Contudo sua posição no papel serve para auxiliar a memória durante o procedimento de relembrar as sentenças ditas pelo experimentador. Para Luria (1988, p. 158):

Este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma. A criança lembra-se agora o material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica [...] a presença de certas técnicas de escrita topográfica não diferenciada que surgem nos povos primitivos estimularam nosso interesse por esse auxílio técnico não-diferenciado da memória, o precursor da verdadeira escrita

Luria (1988) observa que a função desses pequenos traços feitos pela criança possuem dois elementos principais: organiza de certa forma, o comportamento da criança, já que os traços não consistem mais como um brinquedo, mas para tomar notas, ainda que não fosse possível identificar o conteúdo em si; e indica que os traços se apresentam como “signos primários”, ainda que não seja um signo em si, ou uma escrita de fato. Nas palavras do referido autor, “não é ainda uma escrita, apenas sua precursora, na qual são forjadas as condições mais rudimentares e necessárias para seu desenvolvimento” (LURIA, 1988, p. 160).

Para que a criança siga em direção ao próximo estágio, ela “deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico” (LURIA, 1988, p. 161). Ele observou que um dos mecanismos utilizados na rememoração das sentenças é a relação rítmica entre elas. Ou seja, para sentenças mais longas, eram utilizados traços maiores, e para sentenças mais curtas, as crianças utilizavam traços mais curtos. Elas recorriam a outro mecanismo quando as sentenças diziam respeito a número e forma.

[...] a quantidade foi o fator que dissolveu a produção gráfica elementar, mecânica, não diferenciada, e que, pela primeira vez, abriu caminho para seu uso como um expediente auxiliar, erguendo-a assim do nível da imitação meramente mecânica para o *status* de um instrumento funcionalmente empregado. [...] a mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança e, o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita (LURIA, 1998, p.165).

Esses elementos adicionais – cor, quantidade e forma - que dificultavam a criança ler suas anotações para relembrar as sentenças foram componentes que levaram a criança ao uso

de marcas que pudessem expressar o conteúdo das sentenças. Eis o caminho para o próximo estágio da escrita: a pictografia.

A **escrita pictográfica** aparece, portanto, quando a criança passa a se utilizar de desenhos para se recordar das sentenças. Para Luria (1988, p. 174), “inicialmente o desenho é uma brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro”. É nesse momento, portanto que “o desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 1988, p. 166). Psicologicamente, é um avanço, pois os rabiscos ou desenhos são vistos como verdadeiros traços da escrita. A Figura 27, a seguir, é um exemplo de escrita pictográfica:

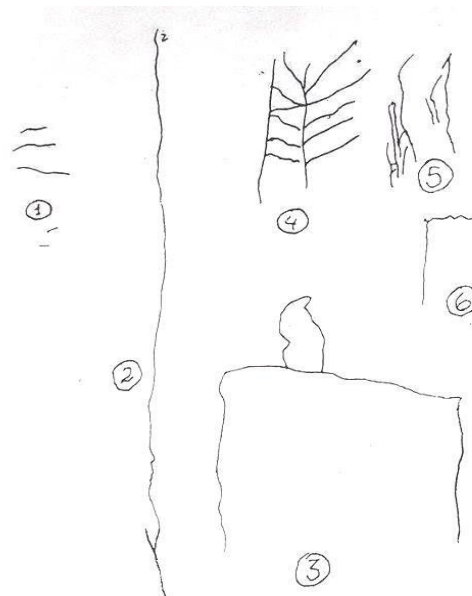


Figura 27 – Exemplo de escrita pictográfica.
Fonte: Luria, 1988, p. 172.

As sentenças ditadas, neste caso, foram:

- 1) O macaco tem o rabo comprido; para cada substantivo a criança traça uma linha: macaco, rabo, comprido.
- 2) A coluna é alta;
- 3) A garrafa está sobre a mesa; aqui, a criança desenha de maneira simplificada porque diz “mas não posso fazê-lo direito”, mostrando que sua intenção não era de fazer um desenho bonito e caprichado, mas fazer marcas que iriam ajudá-la a relembrar posteriormente a sentença ditada pelo experimentador.

4) Há duas árvores; note que a criança desenha duas linhas e em uma delas ela diz “agora eu desenharei os galhos”.

5) É frio no inverno;

6) A meninazinha quer comer; ao ser questionada “por que você desenhou assim?” a criança responde “porque eu quis”.

Nesta sessão, a criança – sujeito da pesquisa – foi capaz de relembrar quatro das seis sentenças, especificamente, ela recordou as sentenças de número 2, 3, 5 e 6. Dois fatores contribuíram para que os traços, inicialmente mecânicos, se tornassem instrumento de auxílio à memória: “a intervenção do fator quantidade e a insistente solicitação do pesquisador para ela ‘anotasse da forma a poder compreender’” (LURIA, 1988, p. 171). Podemos inferir, portanto, que fatores que dificultam o processo de memorizar em junção com a intervenção do adulto, são componentes decisivos que devem ser incluídos nas atividades de desenho das crianças para que ela possa, de maneira organizada, “atingir o limiar da escrita pictográfica” (LURIA, 1988, p. 173).

Contudo, nem todo desenho feito pela criança significa que ela está fazendo uma escrita pictográfica. Luria (1988) faz a discriminação entre desenho e escrita pictográfica ao dizer que:

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 (LURIA, 1988, p. 176).

Quando a criança é solicitada a relembrar de sentenças com um grau de dificuldade maior, tornando-se assim, mais difícil fazer vários desenhos para representar as palavras das sentenças, ela passa ao último estágio encontrado por Luria (1988), denominado de **escrita simbólica**. É quando a criança faz o registro de uma parte apenas, do todo, tornando-se mais fácil anotar e, para isso, é necessário que ela desempenhe um grau de abstração ainda maior, ou ela faz o registro de maneira que seu desenho a ajude lembrar-se do conteúdo; ou ela realiza marcas arbitrárias que representam o conteúdo em si. Foi esse fator que levou o pesquisador a aproximar esse estágio da verdadeira função da escrita por letras.

O objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso, a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades

psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica (LURIA, 1988, p. 179).

Ao chegar a essa etapa do desenvolvimento, as crianças já foram iniciadas no processo de reconhecimento das letras do alfabeto. Contudo, durante o experimento, Luria (1988) observou que esse fator não garante que as crianças já tenham compreendido os mecanismos da escrita, pois quando solicitadas a anotar as sentenças, mesmo conhecendo algumas letras, elas eram utilizadas indiscriminadamente, sem função instrumental nenhuma. Nesse tipo de escrita Cagliari (1989, p. 99) afirma que a criança “sabe que se usam letras e não qualquer desenho, mas não sabe que existe um uso convencional e geral, na comunidade, para o emprego dessas letras”. A Figura 28 exemplifica essa situação.



Figura 28 – Escrita não diferenciada.
Fonte: Luria, 1988, p.182.

Ao longo do experimento, em determinados casos, Luria (1988) impediu o uso de letras e observou que as crianças não retornaram ao estágio da escrita pictográfica, mas passaram a utilizar outros mecanismos de signos que auxiliaram a memória, como marcas arbitrárias que complementam o desenho, para relembrar com mais exatidão a sentença dada. De acordo com Luria (2006, p. 180), “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”.

Ao realizar este experimento, recria o caminho de desenvolvimento da simbolização na criança. Luria (1988) oferece subsídios teóricos para a organização do ensino pela ciência pedagógica, atentando a uma das maiores orientações metodológicas deixadas por Vigotski

(2007) acerca do ensino da escrita. Para Vigotski (2007, p. 141), “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método”. Tal como Vigotski (2007), Kostiuk (1991, p. 20) também declara que “conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade”.

Nesse sentido, Vigotski (2007) postula algumas implicações teórico-práticas para o ensino da escrita. Uma delas é a de que “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, ou seja, a escrita deve ser uma necessidade, assim como é a fala. Para o referido autor, “elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brincar”, durante as situações da vivência da criança, por meio de atividades de desenhos, de brincadeiras, de maneira que a linguagem escrita não se resuma apenas na escrita de letras.

Ele critica a forma como a escrita era utilizada nas escolas russas do início do século passado: “[...] se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante [...] então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

Isto quer dizer que ao organizarmos a prática pedagógica tendo em vista a aprendizagem desse instrumento cultural devemos considerar que “A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (VIGOTSKI, 2007, p.143).

Percebemos que em ambos os casos – jogo e desenho – a base que radica o desenvolvimento da linguagem escrita, é a linguagem oral, ou seja, uma representação utilizada para comunicar algo. De acordo com Luria e Yudovich (1985, p. 10), “a atividade mental humana desenvolve-se em condições de perfeita comunicação com o meio, em cujo transcurso a criança adquire, com os adultos, a experiência de muitas gerações”. A linguagem permite um nível de desenvolvimento superior, que está além do desenvolvimento biológico e individual. Nas palavras dos referidos autores: “Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual” (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 11).

Por isso, a fala para essa teoria cumpre um papel muito importante do ponto de vista psicológico, pois constitui um salto no desenvolvimento das funções psicológicas da criança, organizando seu pensamento, de maneira que suas ações sejam planejadas previamente.

[...] o papel da fala, que nós ressaltamos como um fator singular na organização da conduta prática da criança se demonstra decisivo, não somente para compreender a estrutura da sua conduta, mas também sua gênese: a fala opera desde o começo do desenvolvimento infantil e se converte em um fator mais fundamental e decisivo (VIGOTSKI, 2007, p. 28).

Porém a fala, inicialmente não possui, ainda, esse caráter planejador. Da mesma forma, podemos dizer que os primeiros desenhos de uma criança ainda não são planejados. Contudo, como já foi dito, a fala acompanha os desenhos, como se estivesse nomeando-os depois de tê-los feitos. Somente após ver o resultado dos seus desenhos, a criança percebe que há certa semelhança com algum objeto, e a partir de então o nomeia: “desenhei um campo de futebol”, por exemplo. A fala é, por hora, um instrumento intersíquico, pois é dirigida ao outro, o professor, os pais, os colegas. Porém,

[...] a maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando esta fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, se volta para si mesmo; quando, no lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesmo. Neste segundo caso a fala que intervém na solução, passa da categoria de função intersíquica à categoria de função intra-psíquica (VIGOTSKI, 2007, p. 31).

Sendo assim, a fala está direcionada ao ato de planejar, já no início da ação, ou seja, a fala torna-se um instrumento intra-psíquico, organizando o pensamento e planejando a ação. Nas palavras de Vigotski (2007)

[...] quando a fala se converte em função intra-psíquica, começa a preparar uma solução verbal preliminar ao problema que, ao longo de posteriores ensaios, se aperfeiçoa, e apoiando-se no modelo verbal recapitulativo da experiência passada, se converte na planificação verbal preliminar da ação futura” (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

Chegamos a um ponto importante: para que o ato de desenhar transite do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras”, é necessário que o professor, ciente desse processo psíquico, motive seus alunos a planejar os próprios desenhos, para que posteriormente, a ação planejadora seja transferida no momento da escrita, tornando sua aprendizagem um processo

consciente e intencional. A fala é o elo entre a primeira representação – neste caso o desenho, mas pode ser uma ação, ou a resolução de um problema – e a segunda representação – a escrita por letras.

Os primeiros desenhos das crianças devem ser permeados de oralidade, de ambas as partes – professor e aluno – pois assim, atua-se na zona de desenvolvimento proximal do seu aluno, que ainda não se utiliza da fala com função planejadora, mas que o fará com a ajuda de seu professor, e posteriormente sozinho.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal implica, para essa teoria, um fundamento importante para o entendimento da relação aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102). Nesse sentido, compreendemos que a zona de desenvolvimento proximal é aquela que está para além do aluno já sabe – nível de desenvolvimento real. A zona proximal “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). É neste momento que o professor deve atuar, de maneira a alavancar o processo de desenvolvimento do seu aluno, por meio do processo de ensino e aprendizagem. Para Vigotski (2007, p.98) é “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

De acordo com o exposto, além de conhecer o caminho pelo qual a criança percorre com destino a aprendizagem da linguagem escrita, a Teoria Histórico-Cultural, em seus fundamentos, nos leva a não somente descrever como se dá esse desenvolvimento, mas avançar no sentido de intervir neste processo de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança. Para tanto, serão evidenciadas a seguir, algumas implicações práticas que nos auxiliarão a pensar proposições na organização do ensino da linguagem escrita.

3.3 IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Para realizar proposições acerca da organização do ensino, é fundamental saber que

[...] a mudança do tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Cabe ao professor - ciente dessas reorganizações psíquicas que seu aluno deve realizar - atuar de maneira a possibilitar avanços, evitando rupturas, que de acordo com Leontiev (2004), consistem em ações não realizadas em seu tempo devido. Sendo assim, a necessidade, neste caso, da aprendizagem da linguagem escrita e das atividades de estudos deve ser criada em seu devido tempo, de maneira a evitar os momentos de crises drásticas. O intuindo não é evitar a passagem de um estágio para o outro, mas que esse processo seja previamente organizado e sistematicamente implementado, para que haja, de fato, saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico.

Vigotski (2007) fornece em seus estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita na criança, três orientações práticas ao encaminhamento e organização desse ensino. A primeira delas, diz respeito ao fato de que o ensino da escrita deveria ficar a cargo, não das séries iniciais do ensino fundamental, mas da educação infantil, obviamente levando em consideração as concepções que fundamentam a teoria vigotskiana, e não apenas transferindo tarefas mecânicas para uma série anterior. Nas palavras do autor, “[...] se as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita [...], então o ensino da escrita deveria ser responsabilidade da educação pré-escolar [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 142), já que a história da escrita na criança, como vimos, inicia muito antes de ela adentrar à escola e aprender as primeiras letras.

A segunda orientação deixada pelo referido autor é a de que “a escrita deve ter significado para as crianças [...] só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOTSKI, 2007, p. 144), ou seja, a escrita não deve ser vista apenas como um código a ser decifrado, mas como uma linguagem viva que não se desenvolve apenas por exercícios mecânicos e sem sentido.

A terceira implicação prática para a organização do ensino da linguagem escrita, como já foi mencionado, é a de que “a escrita deve ser ensinada naturalmente” (VIGOTSKI, 2007, p. 144), de maneira que a criança necessite dela, ou seja, é por meio do brincar e desenhar, atividades dominantes no desenvolvimento psíquico infantil, que o ensino deve ser pensado e sistematizado.

Dessa forma, compreendemos quão importante é o papel do desenho neste complexo processo. Quando falamos do desenho como um dos principais pontos pelos quais a criança passa antes do domínio da escrita, Vigotski (2007) declara que:

a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou [...] a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

Com base nessa compreensão, destacamos uma das orientações metodológicas encontrada nos estudos sobre a periodização realizados por Leontiev (2004): ao conhecer a atividade dominante de cada estágio de desenvolvimento, aquela necessária ao desenvolvimento psíquico da criança, o professor poderá atuar de maneira específica desde a tenra idade, de maneira que nela, sejam criados os motivos necessários à sua aprendizagem.

De acordo com Leontiev (1978) “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 277). Sendo assim, é função da escola, por meio da organização do ensino, oferecer condições para que os alunos possam avançar em suas aprendizagens.

Para Saviani (2003, p. 20), o indivíduo “[...] aprende, de fato, quando se adquire *habitus*, isto é, uma disposição permanente ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”. A partir de então, o que antes estava em sua zona de desenvolvimento proximal, agora, pertence ao seu nível de desenvolvimento real, graças a um trabalho pedagógico bem organizado.

De acordo com o exposto, nossa intenção adiante é realizar algumas proposições de como organizar o ensino da linguagem escrita, destacando o papel do desenho, de maneira que além de desenhar coisas, à criança seja possível desenhar a fala. É o que exporemos a seguir, por meio da proposição de uma intervenção pedagógica, no formato de uma sequência didática, que envolva atividades de desenho que possam promover a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças, recuperando com elas, didaticamente, a história da escrita.

4. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA: DO “DESENHO DAS COISAS” PARA O “DESENHO DAS PALAVRAS”

Esta seção tem por objetivo apresentar algumas proposições de organização do ensino da escrita que envolva o desenho como recurso promotor da aprendizagem dessa linguagem. Faremos isso por meio da proposta de uma sequência didática que possa ser implementada em turmas em início do processo de alfabetização - 1º ou 2º ano do ensino fundamental, de acordo com a realidade sócio-escolar.

Nesse momento, buscamos responder, portanto, a pergunta inicial desta pesquisa que nos moveu durante todo o percurso de estudos: Como organizar o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental favorecendo a transição do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras”?

O advérbio *como*, utilizado no início da questão norteadora desta investigação, implica a sustentação de uma das teses de Vigotski (2007) relacionada ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Como já fora exposto anteriormente, Vigotski (2007) defende a necessidade de organização do ensino e deixa isso evidente por meio da seguinte afirmação: “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural” (VIGOTSKI, 2007, p. 141). A transição a qual o autor se refere diz respeito ao processo ontológico da aprendizagem da linguagem escrita, no qual simples desenhos, ou marcas no papel, passam a ter significados e a agir como símbolos mnemônicos em direção a linguagem escrita, caminho este, percorrido também, pelo homem pré-histórico no processo já evidenciado durante este estudo: o papel da escrita na filogênese.

Diante disso, sabemos que, de acordo com Teoria Histórico-Cultural, a ação didática que objetiva o ensino da língua escrita requer planejamento minucioso em função do objeto que será ensinado. Sobre isso Lucas (2009) afirma que

[...] a intencionalidade e a sistematicidade mostram-se, indiscutivelmente, necessárias. Isto porque tais processos dizem respeito ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente conquistadas, uma vez que, por envolverem conteúdos complexos e resultantes de convenção socialmente estabelecidas, exigem a ação de um mediador competente (LUCAS, 2009, p.18).

Para a apropriação da linguagem escrita de maneira efetiva, há que se levar em consideração a sistematicidade e intencionalidade necessária à aprendizagem desse objeto. Consideramos o planejamento da ação docente um dos quesitos indispensáveis para tanto.

Vasconcellos (2012), um autor que tem se dedicado ao estudo sobre prática pedagógica, propõe três etapas que a constitui: planejamento, intervenção e avaliação do processo educativo. Este autor também frisa a importância de um trabalho pedagógico bem organizado. Ainda que consideremos essas três etapas como partes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, vamos nos ater especificamente ao processo de planejamento, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa até o dado momento. Para este autor,

A ação a ser desencadeada deve ser atravessada, pois, por uma **intencionalidade**, sendo fruto de uma proposta. Coloca-se aqui a necessidade da mediação simbólica, da teoria, de um método de trabalho, que ajude a superar a apreensão vulgar, imediata da realidade e permita nela interferir (VASCONCELLOS, 2012, p. 43 – grifos do autor).

Vasconcellos (2012) aponta que a prática pedagógica para ser eficaz e transformadora, deve ser bem fundamentada, teórico e metodologicamente. Consideramos que a teoria que oferece subsídios para uma prática pedagógica efetiva, desenvolvendo as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira a potencializá-las, é a Teoria Histórico-Cultural.

Dentre os pesquisadores compromissados com a continuidade das investigações iniciadas pela troika, foi Galperin (1987a; 1987b) quem tratou da questão da organização do ensino de maneira mais enfática, dedicando mais tempo a esse estudo, no qual nos embasaremos. Serão apresentadas algumas orientações teórico-metodológicas, para a organização do ensino, indicadas por este autor, para em seguida propor o planejamento de uma sequência didática cujo objetivo é promover a aprendizagem da língua escrita a partir do tema: história da escrita.

4.1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PAUTADAS EM GALPERIN PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

O psicólogo russo, Piotr Yákovlevich Galperin (1902-1988), foi colaborador dos estudos de **Lev Semenovich** Vigotski (1896-1934) sobre a Teoria Histórico-Cultural, aprofundando-se nas pesquisas de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) sobre a teoria da atividade, unindo esforços para descrever etapas constituintes de um processo cognitivo que possibilita ao professor organizar o trabalho pedagógico de maneira efetiva tendo em vista o desenvolvimento cognitivo do aluno.

De acordo com Galperin (1987a), até o momento de seus estudos, o desenvolvimento da criança esteve limitado a constatação do nível de desenvolvimento alcançado pelo estudante; não estavam, portanto, definidas as forças motrizes que o promovem. Galperin (1987a) propõe a Teoria de Formação das Ações Mentais por Estágios – ou Etapas. Sua ideia central é a de que as novas ações mentais se realizam, inicialmente, por meio da manipulação de objetos externos, que depois de passadas por uma série de etapas, essas ações materiais tornam-se ações mentais, que não necessitam mais de objetos externos para sua realização. De acordo com Nuñez e Pacheco (1997, p. 55)

A essência da teoria de Galperin consiste que em primeiro lugar se deve encontrar a forma adequada da ação, segundo, encontrar a forma material da apresentação da ação e terceiro, transformar essa ação de externa em interna [...]. Quando se forma uma ação completamente nova, a forma da ação é primeiro material, logo verbal e por último mental, permitindo que as funções mentais superiores se movam do plano social para o plano psicológico.

A partir do conceito vigotskiano de internalização, desenvolvido posteriormente por Leontiev (2004) por meio da Teoria da Atividade, Galperin (1987a) pretendeu desvendar o caminho para a aprendizagem efetiva que passa do objeto externo à abstração. Para isso, se esforçou no sentido de compreender “como” isso ocorre, ou seja, quais, portanto, são as etapas que constituem o percurso que inicia na ação material em direção a ação mental, tornando-se, de fato, propriedades mentais.

Ao diferenciar conceitos científicos de conceitos espontâneos, Vigotski (2010) deixa claro que a formação de ambos possui caráter específico e diferenciado, já que os conceitos não científicos – espontâneos – são formados cotidianamente, sem a apropriação essencial dos conceitos, ou seja, superficialmente e experimentalmente, no campo concreto de pensamento. No entanto, os conceitos científicos são aqueles formados no espaço privilegiado para este fim: a escola. Sendo assim, trata-se de conteúdos previamente organizados, de maneira que a assimilação de sua significação seja conscientizada pelas suas características essenciais, possibilitando a utilização deste no trânsito psíquico, abstrato. Quando uma criança não apreende o conceito de flor, por exemplo, é possível que ela diga que uma margarida é uma flor, porém uma alcachofra não. A organização do trabalho pedagógico precisa estar pautada nestes preceitos, pois, de acordo com Nuñez e Pacheco (1997, p. 23), “a diferença na organização do processo conduz a diferenças no seu desenvolvimento”, assim, a formação de conceitos científicos deve ser antecipada pelo planejamento sistematizado das ações a serem desenvolvidas na escola.

É importante ressaltar que, de acordo com Nuñez (1977, p. 55), “o processo da consciência e a atividade externa não são duas coisas distintas, mas duas formas de um único processo: a atividade”. Portanto, a separação das etapas, realizada por Galperin (1987a), para a compreensão das ações mentais, são necessárias para o estudo sistematizado, contudo, sem perder de vista, a unidade de diversos estágios de um único processo.

Galperin (1987a), assim como os demais estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, considera em suas pesquisas a natureza social da atividade psíquica do homem, ou seja, todo o processo de desenvolvimento das funções psíquicas que transformou o homem primitivo em homem cultural se fez nas bases da transmissão de conhecimentos passada de geração a geração, não pela herança biológica, mas pelo processo de ensino, por meio do qual, o ser humano é capaz de se apropriar de conceitos para, assim, transformar o meio em que vive, concomitantemente, transformando a si próprio.

De acordo com Nuñez (1977, p. 56),

A teoria de P. Ya. Galperin constitui uma etapa lógica de desenvolvimento da ciência pedagógica soviética. Em suas bases se encontram os trabalhos de Vigotsky, Leontiev [...] relativos a: 1) enfoque do caráter ativo do objeto da psicologia, 2) reconhecimento da unidade psíquica e a atividade prática externa, 3) compreensão da natureza social da atividade psíquica do homem.

Portanto, a prática pedagógica fundamentada nessa teoria, compreende o processo de ensino e aprendizagem como uma atividade que acontece por meio da interação social, mediante as ações intencionalmente organizadas, com uma finalidade clara: o desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano para a transformação do indivíduo capacitado a intervir em sua realidade social.

A teoria de Galperin (1987a), a qual propõe etapas pelas quais perpassam as ações mentais rumo a formação de conceitos e, alicerçada no conceito de atividade abordado em Leontiev, autor que, conforme explanam Nuñez e Pacheco (1977, p. 57),

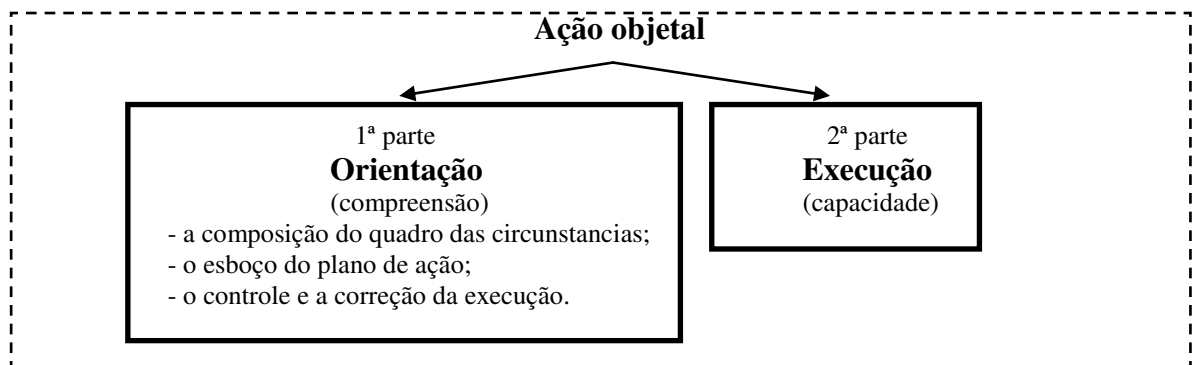
[...] considera o **estudo** como um tipo específico de atividade cujo cumprimento conduz o aluno a novos conhecimentos e hábitos. Cada tipo de atividade é um sistema de ações unidas por um motivo que em conjunto, assegura a concretização do objetivo da atividade que se assimila. O processo de assimilação do conceito é também o processo de sua aplicação em forma de habilidades. A qualidade dos conhecimentos se determina pelo caráter da atividade que se utiliza para sua assimilação. (*grifo nosso*)

Dessa maneira, o sucesso da efetivação da aprendizagem está subordinado à qualidade da organização da atividade pedagógica, que consiste em um conjunto de ações sistematizadas intencionalmente por um motivo, com a finalidade de atingir um determinado objetivo.

Sobre a investigação do desenvolvimento intelectual da criança, Galperin (1997a) considera que a ação que ela exerce para com o objeto é chamada de ação objetal, e se divide em duas partes fundamentais: **orientação** – que, de acordo com o autor, resumidamente, se denomina compreensão, e **execução** – a qual o autor também denomina como capacidade. Na primeira parte estão incluídas: o esboço do plano de ação, o controle e a correção de sua execução. A segunda parte é a execução em si, ainda que dependa da primeira parte, de cunho orientativo e estejam fortemente imbricadas, não pode ser reduzida a ela. Portanto há a necessidade de diferenciá-las.

Da primeira parte – **orientação** – é que depende a qualidade da segunda – **execução**. O Quadro 6 nos auxilia na compreensão das diferentes ações objetais da criança durante sua aprendizagem.

Quadro 6 – Partes da ação de acordo com Galperin (1987a)



Elaboração: a autora.

De acordo com Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1997b, p. 303),

Segundo as investigações de Galperin, a base orientadora da ação, ou seja, o conjunto de circunstâncias, nas quais, de fato, a criança se orienta durante a execução da ação, tem importância decisiva para caracterizar sua parte orientadora. Existem muitas variantes da base orientadora da ação e todas as suas diferenças possuem uma determinada importância.

Podemos observar que, conforme expressam os autores, a organização do trabalho pedagógico é parte fundamental para que execução da ação seja efetivada com compreensão,

e assim, se realize o processo de assimilação. Nesse sentido, Galperin (1987a) desenvolveu em sua teoria, algumas etapas separadas metodologicamente para estudo, mas, como já dito, pertencem a um mesmo processo psíquico. Estas etapas foram assim denominadas: etapa motivacional; etapa de estabelecimento do esquema da base orientadora da ação (BOA); etapa da formação da ação no plano material ou materializado; etapa de formação da ação no plano da linguagem externa; etapa mental. A seguir, vejamos como são encaminhadas cada uma destas etapas.

a) Etapa motivacional

Nesta etapa não há introdução de conhecimentos e de ações. Sua “tarefa principal é preparar os alunos para assimilar os novos conteúdos” (NUÑES e PACHECO, 1977, p. 58). Portanto, uma das primeiras questões a serem consideradas na organização de um conjunto de ações didáticas, é a necessidade de “criar motivos internos para a atividade de aprendizagem” (NUÑES e PACHECO, 1977, p. 59). Ainda que esta seja uma etapa inicial, de acordo com a teoria de Galperin (1987a), a motivação deve estar presente em todo o processo de assimilação.

Nuñes e Pacheco (1977) consideram os problemas ou situações-problemas meios que motivam os alunos a aprenderem. Em suas palavras:

Um dos meios que suscita a motivação interna nos alunos é a aprendizagem por problemas ou por situações-problema, em que a formação de conceitos se vincula diretamente a experiência dos alunos, ao seu dia-a-dia, os quais ficam mais motivados ao constatarem a utilidade prática de seus novos conhecimentos (NUÑES E PACHECO, 1977, p. 59).

Consideremos, portanto, que a orientação inicial para o processo de ensino e aprendizagem do sujeito, é colocá-lo diante de situações desafiadoras, das quais depende a resolução de algum problema pré-determinado, criando nos alunos uma disposição positiva para a atividade de estudo.

b) Etapa de estabelecimento do esquema da Base Orientadora da Ação

A Base Orientadora da Ação (BOA) constitui-se conforme Galperin (1987a), como o “conjunto de condições segundo as quais, de fato, se orienta o aluno durante o cumprimento

da ação” (GALPERIN, 1987a, p.129). Ainda sobre a BOA, Nuñez e Pacheco (1997) definem como:

Sistema de condições em que o homem realmente se apoia ao exercer a atividade. O aluno pode construir o sistema de conhecimentos e estabelecer os modelos das ações a serem executadas com vistas à realização da atividade, assim como a ordem de reação dos componentes da ação: orientação, execução e controle (NUÑES E PACHECO, 1997, p. 60).

De acordo com os referidos autores, na teoria de Galperin (1987a), na BOA está contida a essência da atividade, pois se trata de uma orientação teórica, ou seja, a BOA constitui o modelo da ação que mostra todas as partes estruturais da ação – orientação, execução e controle. Trata-se de uma sequência de ações que mostram o caminho para a elaboração conjunta sobre determinado conceito. De acordo com a teoria de Galperin (1987a), não se deve evidenciar ao aluno apenas a apresentação de um determinado conhecimento, mas também um modelo de como chegar até ele, um projeto de ação, ou, como chamaremos em nosso estudo, um conjunto de ações didáticas que auxiliam na elaboração de um conhecimento.

c) Etapa de formação da ação do plano material ou materializado

Esta etapa é considerada material, quando é utilizado o próprio objeto de estudo, por outro lado, o termo materializado aplica-se quando o objeto de estudo está sendo representado por outro que contenha os aspectos essenciais do objeto a ser assimilado. De acordo com Nuñez e Pacheco (1997, p.65), “Nesta etapa o aluno executa a ação e o professor controla o cumprimento de cada uma das operações. A execução da atividade realiza-se num trabalho com pares ou em grupos [...] É um momento de reflexão e discussão enquanto a atividade se realiza”.

Sendo assim, a execução não é realizada ainda no plano mental, pois está exterior ao indivíduo, para nas etapas seguintes interiorizar-se de fato. Para os referidos autores, “nessa etapa o aluno se relaciona com os próprios objetos e fenômenos, realiza com eles ações manipulativas, externas (ações, operações). Distinguindo-as, fixando-as e separando-as com a ajuda das palavras, consegue a transição para o plano mental” (NUÑES E PACHECO, 1997, p. 65).

d) Etapa da formação da ação no plano da linguagem externa

Nesta etapa, a linguagem – oral ou escrita - cumpre papel importante, pois o aluno não terá acesso ao objeto em si, mas à sua representação no plano simbólico, para que a ação, até então material, torne-se uma ação teórica, permeada de conceitos verbais, em que, por meio da resolução de problemas, por exemplo, os alunos sejam capazes de articular seus pensamentos. Para Nuñez e Pacheco (1997, p. 67),

O aprendizado da linguagem é uma condição importante para o desenvolvimento mental, porque o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais, mas está também distribuída e refletida na forma verbal de linguagem.

Galperin (1987a), apoiado em Vigotski (2010), declara a importância do caráter interpsicológico das relações sociais – tal qual evidenciado na história da escrita – para que este se transforme em caráter intrapsicológico, que atuam pela mediação dos instrumentos simbólicos, dentre eles, a escrita.

e) Etapa mental

Neste momento, o aluno se torna capaz de realizar determinadas ações de maneira autônoma, pois a ação começa a se automatizar com rapidez. Esta é, portanto, a fase final na qual os conhecimentos deixam de ser externos, e estão, de fato, internalizados, sendo utilizados como instrumento do pensamento.

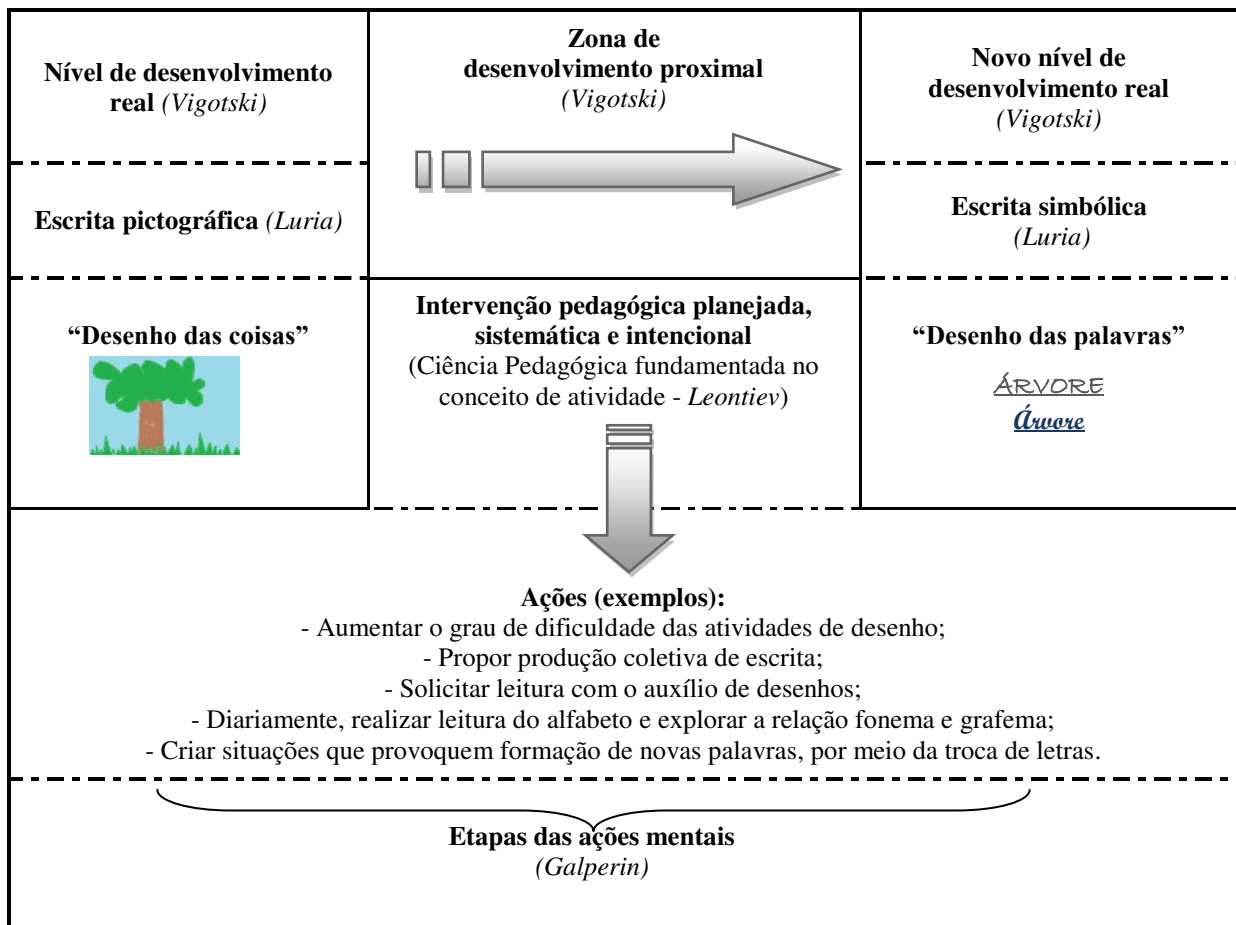
A partir do exposto acerca das etapas de formação das ações mentais, organizamos um quadro (Quadro 7) que procura identificar em qual momento do processo de ensino e aprendizagem se encontra os conceitos estudados por Galperin (1987a).

De acordo com Nuñez e Pacheco (1977, p. 58), “podemos considerar que as etapas da teoria de Galperin podem estar relacionadas à zona de desenvolvimento próximo” já que em tais etapas o aluno recebe constantemente a intervenção planejada do professor, de maneira a promover o seu desenvolvimento.

Até aqui, não objetivamos nesta parte da pesquisa esgotar a discussão acerca da teoria de Galperin (1987a), até mesmo porque envolve nível de complexidade mais elevado, exigindo maior investimento de tempo e leituras. Devemos deixar claro que não estamos

seguindo a risca a formação por etapas das ações mentais na proposta que faremos adiante, contudo, nossos esforços se localizaram em conhecer algumas orientações teórico-metodológicas dos estudos realizados por este autor, de acordo com as bases da Teoria Histórico-Cultural, os quais nos levam pensar em possibilidades de organização do ensino da linguagem escrita.

Quadro 7 – Aprendizagem da escrita para a THC



Elaboração: a autora

4.2 A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Assim como na história da escrita na criança, já evidenciada por meio do estudo ora exposto, a história da escrita na humanidade cumpriu função ímpar no desenvolvimento do cérebro humano e suas funções psicológicas. Dessa forma, entendemos que “a história da escrita” constitui-se em um tema repleto de oportunidades para apresentar à criança que está no início do processo de escolarização, qual a origem e a escala de importância que a escrita

ocupa na vida dos seres humanos até os dias atuais, mas, principalmente para a transformação do homem primitivo em homem cultural.

Apresentar para os escolares “a história da escrita”, organizadamente e sistematicamente, é uma forma de possibilitar-lhes a compreensão de que as relações sociais e a maneira como a sociedade está organizada não é natural – no sentido de não haver intervenções para que assim se estabelecessem – e, da mesma forma, que a escrita não diz respeito a um código que sempre existiu, pelo contrário, ele foi criado e reelaborado inúmeras vezes de acordo com as necessidades humanas de registrar, lembrar, ensinar, alertar, comunicar, dialogar. Portanto, o processo de variações e modificações da escrita não está concluído, nem é único. Há, na atualidade, vários tipos de escrita que coexistem e são registrados nos mais diversos suportes gráficos. Por sua complexidade, o ensino da linguagem escrita exige em suas ações didáticas, organização, planejamentos dotados de sistematização e de intencionalidade.

Para que a criança caminhe em direção à escrita simbólica é necessário que o professor tenha clareza quanto aos *conteúdos da alfabetização*¹⁶ que devem ser apropriados pelo aluno, durante este percurso. Lemle (2009) realizou um estudo acerca de cinco capacidades necessárias para a aprendizagem da linguagem escrita, as quais são partes constituintes do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com o estudo realizado por Lemle (2009), dentre as capacidades por ela elencadas, primeiramente destaca que a criança precisa compreender o que é um símbolo. Este entendimento por parte da criança possibilitará a compreensão de que na escrita simbólica, “[...] aqueles risquinhos pretos em uma página branca” (LEMLE, 2009, p. 7) significam sons da linguagem oral, relação esta denominada por Vigotski (2010) como simbolismo de primeira ordem – ou representação de primeira ordem – como já mencionado na terceira seção desta pesquisa. Esta é uma capacidade necessária à criança no processo de aprendizagem do sistema de escrita, nos primeiros anos do ensino fundamental. Portanto, deve ser estimulada desde os primeiros anos da vida da criança, ou seja, na educação infantil, por meio de realização de gestos ao cantar e brincar, brincadeiras de faz de conta, uso de imagens que representam determinados lugares ou ações, como por exemplo: placas de banheiros, sinais de trânsito. Por meio dessas ações pretende-se que a criança compreenda que um objeto/gesto/figura pode representar outro, mesmo sem haver semelhança entre o

¹⁶ Reconhecimento das letras do alfabeto, bem como seu traçado correto e sons que elas produzem (fonética); utilização da página na direção convencional em nosso país; conceito de palavra; conceito de sílabas; vocabulário; convenções gramaticais; morfologia das palavras, singular/plural, dentre outros.

objeto/gesto/figura representado e sua correspondente representação, conforme esclarece Vigotski (2010) ao desvendar a história da escrita na criança no plano ontológico, situação também vivenciada no plano filogenético.

Além da questão do símbolo, Lemle (2009) adverte que a discriminação das formas das letras como a mais uma capacidade necessária para a alfabetização, já que diferenças sutis dos traços podem alterar totalmente o som de cada símbolo. “b” é visualmente pouco diferente de “d”, contudo uma pequena alteração na posição do traço modifica o nome da letra, o som que essa letra produz e, inclusive, o significado de uma palavra. Atividades que envolvem o desenho feito pelas crianças em pequenos suportes, e até mesmo desenho em formatos pequenos, auxiliam no refinamento da percepção da criança, parte igualmente importante no processo de apropriação da escrita.

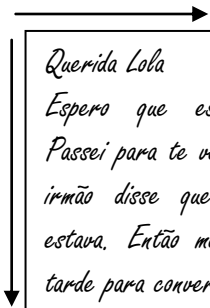
A discriminação dos sons da fala também é uma capacidade constituinte do processo de aprendizagem da linguagem. Para Lemle (2009, p. 9), “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”. Atividades como criar listas de palavras que iniciem com o mesmo som, cantar canções com sílabas repetidas, ler poemas com rimas, imitar sotaques, são alguns exemplos dados pela autora para desenvolver essa capacidade.

Outra capacidade elencada pela autora diz respeito à elaboração do conceito de palavra. Quando ainda não elaborou tal conceito é comum a criança incluir espaços onde não existe uma fronteira vocabular (“minha miga”, “o niverso”), ou, unir palavras onde deveria existir os espaços indicando conceitos distintos, (“*umavez*”, “*minhavó*”), como ilustra o Quadro 8. Por isso, realizar leituras com boa dicção e articulação na fala, contar palavras, pintar espaços entre as palavras e nomear os objetos ao redor, também são exemplos de como desenvolver nas crianças o conceito de palavra, necessário para o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Por fim, a autora define a organização espacial da página como uma das capacidades a serem desenvolvidas nas crianças, as quais devem compreender a direção da escrita no papel. No caso da língua portuguesa é da esquerda para a direita, de cima para baixo. Para desenvolver essa capacidade, o professor deve sempre apontar cada palavra durante as leituras, de maneira que os alunos percebam qual a direção do texto.

Diante do exposto, apresentaremos uma proposta de sequência de ações didáticas voltadas ao ensino da escrita para crianças em início do processo de alfabetização, considerando a “história da escrita” como tema para o processo desta elaboração pedagógica.

Quadro 8 – Capacidades necessárias para a alfabetização, segundo Lemle (2009).

O que é símbolo	Discriminação das formas das letras	Discriminação dos sons da fala	Conceito de palavra	Organização espacial da página
“[...] para entender que os riquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo” (LEMLE, 2009, p.7). Exemplos <i>Semáforo:</i> Vermelho = pare Verde = siga em frente  = positivo  = mar calmo  = Flamengo	Cada letra possui um traço específico que, se alterado, pode mudar totalmente o seu som e, portanto, o significado do que virá escrito. Para tanto é preciso certo refinamento da percepção. Exemplos p – b b – d p – q n – m e – l a – c Diferenças sutis de traços alteram totalmente O que não acontece com um objeto - escova dental - que, mesmo virando-o para todos os lados, continua a sê-lo.	“Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” (LEMLE, 2009, p. 9). Exemplos pé - consoante oclusiva fê – consoante fricativa Tia: consoante enunciada sem voz Dia: consoante enunciada com voz	Sem a conscientização desse conceito, o alfabetizando comete falta de segmentação entre as palavras, ou segmenta onde, na verdade, deve uni-las. Exemplos Falta de segmentação onde existe uma fronteira vocabular: <i>umavez nonavio minhavó</i> Colocação de espaço onde não existe uma fronteira vocabular: <i>minha miga o niverso</i>	Compreender a direção da escrita: - da esquerda para a direita; - de cima para baixo; Movimentar os olhos nesses sentidos também para realizar a leitura.  <i>Querida Lola Espero que esteja bem. Passei para te ver, mas seu irmão disse que você não estava. Então me liga mais tarde para conversarmos. Beijos! Sarita</i>

Elaboração: a autora.

4.3 AÇÕES DIDÁTICAS E A HISTÓRIA DA ESCRITA

O conjunto de ações didáticas aqui propostas consideram o desenho como uma atividade necessária à aprendizagem da linguagem escrita pela criança. Contudo, o que apresentamos neste momento, não diz respeito a nenhuma “fórmula mágica” ou “receita” sobre o processo de alfabetização. Concordamos com Martins e Marsiglia (2015, p. 50), no sentido de que nossa proposição “significa, pois, não reinventar formas de ensino, mas sim ter clareza quanto a qualidade dos meios escolhidos, aos objetivos traçados e conhecimentos teóricos necessários [...]”. Vale ressaltar que as ações didáticas são práticas pedagógicas que tem sido realizadas por diversas vezes nas escolas, portanto não são novas. Contudo, o que propomos nesta etapa da pesquisa, são ações que estão organizadas tendo em vista as orientações teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural.

Portanto, esta parte da dissertação representa um esforço na tentativa de organizar o ensino da linguagem escrita que seja condizente com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa – a Teoria Histórico-Cultural – de maneira que os processos de ensino e aprendizagem promovam o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos, por meio de um instrumento simbólico complexo – escrita – que na história da humanidade propiciou a transformação do homem primitivo em homem cultural.

4.3.1 As ações didáticas

Ressaltamos que as divisões de etapas descritas em Galperin estão intrinsecamente ligadas no momento da prática pedagógica, porém aqui se encontram divididas para o desenvolvimento da pesquisa pedagógica científica.

Considerando as orientações de Galperin acerca da etapa motivacional, como etapa inicial do processo de formação das ações mentais, propomos ao professor iniciar o assunto com a leitura de um livro paradidático¹⁷, a qual irá promover a contextualização de um momento da história no qual a escrita não existia, mostrando como os homens utilizavam desenhos para representar suas ideias. O livro em questão abre possibilidades para o significado de novas palavras e para que as crianças sejam levadas a refletir como os seres humanos viviam sem o domínio da fala e da escrita (observe Quadro 9). Neste momento o

¹⁷ Os livros paradidáticos oportunizam aos professores a realização de práticas pedagógicas que envolvam algum tipo de conteúdo. Não se trata de livros didáticos, mas de um material voltado ao público infantil que visa a aprendizagem das crianças por meio de determinadas temáticas ou situações.

professor pode seguir com várias reflexões a respeito da leitura de como viviam os homens, o que comiam, suscitando nos alunos o interesse pela temática que por si, já é bem atraente. Uma pergunta pode estimular as crianças a ouvirem a história: Como faríamos para nos comunicarmos com outra pessoa que não estivesse próxima de nós?

Quadro 9 – Ação didática 1: *leitura*

Ação didática 1	Material Sugerido	Orientações Gerais
Leitura	O livro da escrita  Ruth Rocha e Otávio Roth, Coleção: O Homem e a Comunicação Editora Melhoramentos	O professor deve: - explorar o título, autor, ilustrador e imagens contidas no livro; - realizar a leitura deste livro, enfatizando a entonação e a dicção das palavras; - explorar o significado das palavras desconhecidas e daquelas que tem significação diferente em função do contexto em que são utilizadas.

Elaboração: a autora.

Sem excluir o caráter motivador da ação, podemos incluir uma ação didática, na qual, por meio de uma brincadeira, os alunos deverão percorrer a sala e os ambientes da escola, à procura de escrita. Diferente dos homens primitivos, vivemos, hoje, rodeados por palavras. Elas estão em praticamente todos os lugares que frequentamos, em objetos, anúncios, etc.

Para enfatizar aos alunos a diferença entre essa época da história na qual a escrita ainda não existia, e a atualidade, a professora pode propor um desafio aos alunos: contar o maior número de palavras que encontrarem pela sala e corredores da escola, em um determinado tempo previamente estipulado (cinco minutos, por exemplo). Cada palavra encontrada pelo aluno deve ser anotada no caderno, para que, depois, possam refletir acerca da quantidade de palavras encontradas, assim como demonstrado no Quadro 10. Por meio dessa contagem estamos estimulando os alunos a elaborarem o conceito de palavra, de maneira a desenvolverem essa capacidade constituinte do processo de alfabetização.

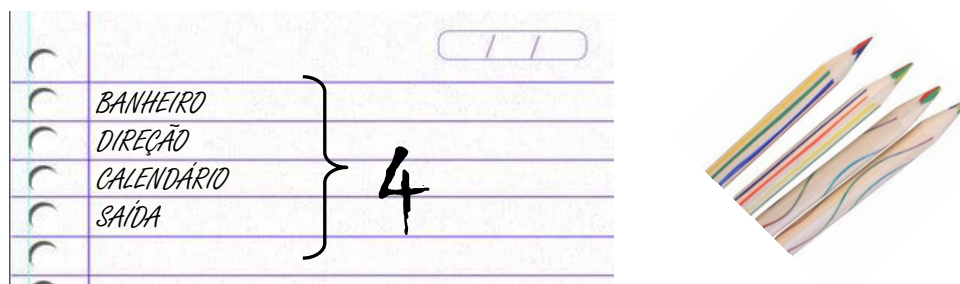
Quadro 10 - Ação didática 2: *contagem de palavras*

Ação didática 2	Material Sugerido	Orientações Gerais
Contar palavras	O próprio caderno dos alunos 	O professor deve acompanhar os alunos, auxiliando-os a realizar a leitura das palavras, apontando palavra por palavra, de maneira que eles observem a direção da escrita, percebam as diferenças sonoras, e desenvolvam o conceito de palavra.

Elaboração: a autora.

Consideramos que os alunos ainda não leem ou escrevem sozinhos, portanto, trata-se de um tipo de ação que ainda está num plano exterior ao aluno. Não esperemos, assim, que haja compreensão imediata de todos os componentes necessários a conceituação de palavras, leitura e escrita em si. Porém, trata-se de uma ação intencionalmente organizada, atuante na zona de desenvolvimento próximo do aluno, que propiciará as bases para a formação de novos conceitos, dentre eles, o conceito da própria escrita.

Ao fim do tempo cronometrado, quando os alunos já tiverem feito seus registros, o professor deve enfatizar a quantidade de palavras existentes no ambiente da sala de aula e corredores da escola, as quais nem percebemos. Neste momento, inclusive, o conceito de quantidade também pode ser explorado e, para auxiliar na contagem, cada palavra pode ser representada por um lápis colorido¹⁸, por exemplo, assim como demonstrado na Figura 29 a seguir.

**Figura 29** – Ilustração de parte da ação de contagem de palavras

Elaboração: a autora.

¹⁸ Trata-se apenas de um exemplo que demonstra como o desenvolvimento da capacidade de simbolizar é necessário tanto para a aprendizagem da escrita quanto de conceitos matemáticos, como o controle de quantidade.

Após, o professor pode ir à lousa e escolher algumas palavras para serem registradas. Neste momento, sendo constantemente alertados pelo professor, os alunos observarão o traçado correto das letras, a direção da escrita, os sons das letras (pronunciados pelo professor). Além disso, trata-se de uma ação que propicia o aumento do vocabulário dos alunos e dos significados das palavras, abrindo muitas possibilidades para o desenvolvimento da linguagem escrita.

O desenho pode ser incluído neste momento. O professor pode solicitar aos alunos que escolham uma das palavras que copiaram em seus cadernos e a representem por meio de desenhos. Após cada um ter feito o desenho correspondente à palavra escolhida, poderá mostrá-lo à turma, a fim de identificarem qual foi a palavra por ele selecionada. Com essa ação, os alunos poderão perceber, no momento de escolha das palavras, que umas apresentam mais possibilidades de serem representadas por desenho que outras – ou seja, substantivos concretos podem ser facilmente desenhados, ao passo que os substantivos abstratos, verbos, adjetivos, por exemplo, possuem um grau de abstração psíquica maior, o que diminui as possibilidades de serem representados por desenhos simples.

Além disso, a ação de desenhar as palavras indica a relação existente entre a fala, o desenho e a escrita como representações de um mesmo objeto, possibilitando o entendimento de que: “aquilo que eu posso desenhar, também posso escrever”, utilizando, contudo, recursos diferentes: para o desenho, traços com retas e curvas; para a escrita, letras. Conforme o grau de dificuldade dos desenhos aumenta – como no caso dos substantivos abstratos, por exemplo – as crianças sentirão a necessidade de passar do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras”, tal como nos orienta Vigotski (2007).

Neste estágio em que o grau de dificuldade dos desenhos é maior, a criança já deve estar em contato com a leitura diária do alfabeto. De acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 58), “[...] uma importante ação (diária) do educador é fazer a leitura do alfabeto, pedindo que os alunos repitam o som que cada letra emite isoladamente, associando seus sons com outros elementos que sirvam de recurso auxiliar da memória”, tal como sugerimos no Quadro 11.

Quadro 11 – Ação didática 3: *leitura do alfabeto*

Ação didática 3	Material Sugerido	Orientações Gerais
Leitura do alfabeto	- Alfabeto fixado na sala de aula, em local com boa visibilidade, preferencialmente na altura dos olhos das crianças. - Alfabeto fixado na carteira de cada criança.	O professor deve: - enfatizar o nome da letra e o som que ela produz; - solicitar que os alunos coloquem a mão na região do pescoço para que sintam a existência das vibrações das cordas vocais e destacar os movimentos realizados com a boca e com a língua em algumas pronúncias, facilitando a percepção dos sons e das articulações.

Elaboração: a autora.

Sendo assim, os alunos podem, inicialmente, no momento do reconhecimento das letras, fazer desenhos de objetos que iniciam com determinada letra e fixar abaixo do alfabeto, ou fazer listas de palavras que começam com determinada letra, acompanhada por um saco plástico transparente para guardar objetos trazidos pelos alunos que iniciem com a mesma letra. Parte desta ação pode ser solicitada como tarefa a ser realizada em casa, conforme o contexto escolar.

A leitura diária do alfabeto pode acompanhar outras situações dinâmicas para fixação do reconhecimento das letras, dentre elas, exemplificamos: bingo de letras, formação de novas palavras por meio da troca de algumas letras com o alfabeto móvel, recortes de letras de revistas para formar palavras, selecionar “o ajudante do dia” pela ordem alfabética, dentre outras situações didáticas que auxiliam na compreensão do sistema alfabético.

Consideramos que a ação diária da leitura do alfabeto pode ser identificada na etapa de estabelecimento do esquema da Base Orientadora da Ação (BOA), levando em conta que trata-se de uma orientação teórica, conforme a teoria de Galperin propõe, em que as partes estruturais da ação (orientação, execução e controle) se mostram evidentes ao processo de ensino: orientação, no quesito de mostrar ao aluno as ideias centrais do sistema alfabético (fonema, grafema, traçado), fundamentais para o desenvolvimento da escrita; execução, por meio das dinâmicas que acompanham a leitura do alfabeto conforme citadas no parágrafo anterior; e controle da execução, por meio da intervenção contínua do professor, minimizando os erros.

Ainda nesta etapa de formação da BOA, propomos a brincadeira *Caça ao tesouro*, (conforme o Quadro 12), na qual o professor estimula a turma a procurar um tesouro

escondido há muitos anos, desde a época das cavernas! Para tanto, o professor precisa dividir a turma em dois grupos, tendo cada um a missão de esconder um determinado objeto (tesouro) pelo pátio da escola ou dentro da sala de aula – dependendo das condições reais da instituição de ensino. Em seguida, cada grupo receberá uma cartolina para desenhar o mapa da trilha que levará ao tesouro por ele escondido. É interessante que, anteriormente a esta etapa da brincadeira, a professora disponibilize a figura de alguns mapas para que as crianças compreendam que eles também podem ser lidos, pois configuram, também, um tipo de linguagem.

Junto a cada mapa da trilha, os alunos elaboram pistas para chegar ao tesouro. A professora auxiliará escrevendo-as e guardando-as em um envelope. As pistas escritas serão confidências entre os grupos e ficarão sob a guarda da professora. No dia seguinte, depois de elaborados os mapas e as pistas proceder-se-ão a troca dos mapas entre os grupos. Cada grupo deverá ler o mapa que recebeu em busca do “tesouro perdido”. Ao se depararem com as pistas (desenhadas), provavelmente sentirão dificuldades em decifrá-las. Então, solicitarão a leitura da pista “secreta” escrita pela professora e guardada no envelope, enfatizando, mais uma vez, a função mnemônica e comunicativa da escrita.

Quadro 12 – Ação didática 4: *Caça ao tesouro*

Ação didática 4	Material Sugerido	Orientações Gerais
Caça ao tesouro	- 2 cartolinas para a confecção dos mapas (uma para cada grupo); - 2 “tesouros”; - materiais diversos para a confecção do mapa (lápis colorido, canetinhas, papéis para recortes, cola, tesoura, etc). - diferentes tipos de mapas	-O professor deve estimular seus alunos a procurarem o tesouro “escondido há muitos anos”; - Dividir a turma em dois grupos; - Alguns exemplos de mapas devem ser levados aos alunos; O professor deve auxiliar cada grupo na escrita das pistas, enfatizando a importância da função da escrita para o êxito de toda a brincadeira.

Elaboração: a autora.

As etapas da ação objetiva (orientação, execução e controle) estão presentes também nesta brincadeira, na qual os alunos executam a ação orientada pelo professor que fará o controle durante todo o percurso de ensino.

A etapa seguinte corresponde à formação da ação do plano material ou materializado, na qual propomos a realização de um jogo no qual o desenho cumpre papel de destaque. Trata-se de uma adaptação do jogo *Imagem e ação*, conforme Quadro 13.

O jogo configura-se da seguinte forma: dentro de um recipiente (com dimensões aproximadas a uma caixa de sapato), o professor coloca palavras escritas em pedaços de papel (ou pequenas fichas). A quantidade de fichas deve corresponder a de alunos, para que cada aluno tenha a oportunidade de protagonizar o jogo uma vez. Cada criança pega um pedaço de papel e, com a ajuda do professor, realiza a leitura da palavra, de maneira que os demais alunos não a escutem. Então o aluno protagonista da rodada deve fazer um desenho que corresponde à palavra sorteada – na lousa ou em um papel – para que todos da turma tentem adivinhá-la. Para participar da brincadeira, a professora pode chamar os alunos por ordem alfabética, aproveitando esse momento para que as crianças exercitem o reconhecimento das letras do alfabeto e dos sons que produzem ao pronunciarem o nome do colega. Sugerimos algumas palavras, de acordo com o conteúdo do livro cuja leitura foi realizada anteriormente. Desta forma, estamos trabalhando com palavras contextualizadas.

ESCRITA	ANIMAL	BOIADA	LAJOTA
HOMEM	TOURO	CARNE	PEDRA
ARTISTA	CAVALO	DIA	PIRÂMIDE
DESENHO	BISÃO	LUZ	SOM
PAREDE	RENA	CALOR	LETRA
CAVERNA	BOI	POVO	UNIVERSO

Após as crianças descobrirem a palavra, ela pode ser escrita pela professora na lousa, contando com a colaboração das crianças que podem dizer as letras necessárias.

Quadro 13 – Ação didática 5: *Imagem e ação*

Ação didática 5	Material	Orientações Gerais
Imagem e Ação (adaptado)	- Caixa para armazenar os papéis recortados - Conjunto de fixas contendo palavras (conforme exemplos acima)	O professor deve: - enfatizar a relação entre: o que está escrito no papel (linguagem escrita), a leitura sussurrada (linguagem oral) e a linguagem representativa (desenho), para que o aluno compreenda a função simbólica desses instrumentos culturais.

Elaboração: a autora.

O desenho, como já exposto nesta pesquisa, foi um precursor significativo da linguagem escrita, tanto no plano da filogênese quanto da ontogênese. Inclusive o traçado de muitas das letras que hoje utilizamos começou a ser definido com desenhos os quais foram simplificados em traços, até chegar à escrita simbólica.

Ainda que nesta etapa, a execução não é realizada no plano mental, ou seja, ainda constitui-se exterior à criança – etapa material ou materializada –, neste momento da brincadeira, as crianças serão capazes de perceber a relação entre o desenho e a linguagem escrita, compreendendo que desenhos podem ser lidos, tais quais as letras, as quais, ao longo da história da escrita, também foram desenhos.

Para adentrarmos à quinta etapa da teoria de Galperin, a da formação da ação no plano da linguagem externa, propomos a leitura de figuras pictográficas. Conforme já evidenciado nesta pesquisa, existem imagens feitas há muito tempo pelos seres humanos. Eram desenhos que tinham um determinado significado para as pessoas daquele tempo. Alguns desenhos contam fatos ou serviram, inclusive, como cartas endereçadas a outras pessoas. Portanto, nesta atividade, o professor levará para a sala de aula, algumas dessas imagens e solicitará às crianças “lerem” essas imagens, ou seja, que o ajude a entender qual a mensagem contida naqueles desenhos. O professor pode dividir a classe em pequenos grupos e distribuir as imagens para que cada grupo chegue a uma conclusão sobre o seu significado. Em seguida, cada grupo poderá apresentar o seu desenho ao grande grupo e explicar a “leitura” que dele fizeram, explicando como chegaram àquelas conclusões.

Obviamente haverá diferentes ideias sobre o significado de algumas das imagens, fazendo com que o professor recorra ao que está escrito para saber exatamente do que se tratam os desenhos, evidenciando, assim, a função da escrita e sua importância para que haja uma comunicação mais fiel possível. O professor pode, inclusive, deixar para o dia seguinte a revelação do que aqueles desenhos significam, de maneira que no outro dia os alunos tenham que recorrer à memória para “ler” novamente cada um dos desenhos, mostrando novamente a importância da escrita, desta vez como um recurso mnemônico. Segue alguns exemplos de figuras que podem ser utilizados e seus respectivos significados.

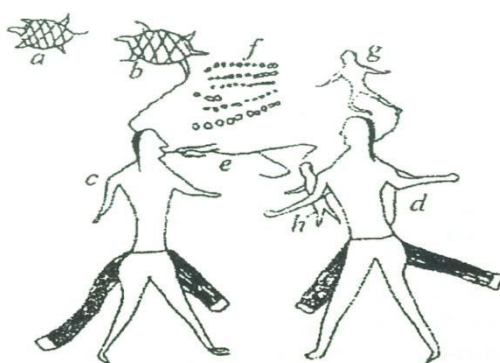


Figura 30 – Carta pictográfica A

Fonte: Vigotski e Luria, 1996.

Significado: Carta pictográfica de um índio (c) a seu filho (d). As duas tartarugas indicam o nome do pai. A figura do homem pequeno (g) indica o nome do filho. O conteúdo da carta é: o pai pede ao filho que venha visitá-lo (e) e que está lhe enviando 53 dólares (f) correspondentes ao valor da viagem.



Figura 31 – Carta pictográfica B

Fonte: Vigotski e Luria (1996).

Significado: Carta de amor de uma moça indígena ao seu amado. Nesta carta existem dois caminhos que se fundem em um só, indicando que a tenda na qual a moça mora está de portas abertas para recebê-lo.

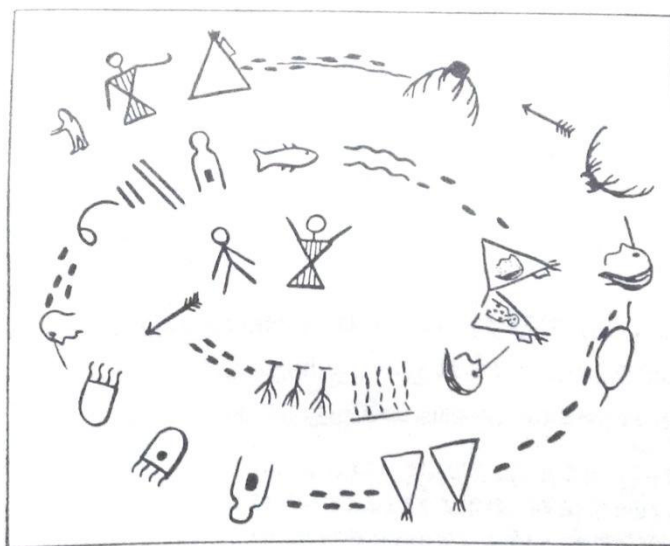


Figura 32 – Carta pictográfica C
Fonte: Cagliari, 1991.

Significado: Um índio e sua mulher tiveram uma discussão: ele queria ir caçar, e ela, não. Ele pegou o seu arco e flechas e encaminhou-se para a floresta. Surpreendido por uma tempestade de neve, ele procurou proteger-se. Avistou duas tendas, examinou-as, mas descobriu que abrigava duas pessoas doentes: numa delas havia um garoto com sarampo, na outra, um homem com varíola. Ele se afastou o mais rápido que pode e logo se aproximou de um rio. Vendo peixes no rio, ele apanhou um deles, comeu-o e descansou ali por dois dias. Depois, pôs-se a caminho de novo e avistou um urso. Disparou uma flecha contra ele, matou-o e fez um belo banquete. Em seguida partiu novamente e viu uma aldeia indígena, mas como eles se mostraram inimigos, fugiu e foi até um pequeno lago. Então apareceu um cervo que ele matou com sua flecha e levou até sua casa para sua mulher e seu filhinho (CAGLIARI, 1991, p. 107).

Nesta etapa, a ação de “ler” as mensagens contidas nos desenhos, possibilitará o uso da linguagem oral de maneira que os alunos passem da ação material até então realizada, para a ação teórica, com abundância de conceitos verbais, desenvolvendo um nível maior de articulação do seu pensamento, por meio da resolução de um problema: descobrir qual é a mensagem contida nos desenhos.

Chegamos a última proposição de ação didática, a qual podemos considerar pertencente à etapa mental, conforme a Teoria de Galperin. Propomos para este momento, a ação denominada *frases enigmáticas*.

Com algumas das palavras utilizadas no jogo *Imagem e ação*, o professor pode escrever frases enigmáticas, substituindo algumas palavras por desenhos. Segue abaixo, na Figura 33, uma sugestão de atividade que envolve o desenho como recurso auxiliar de leitura.

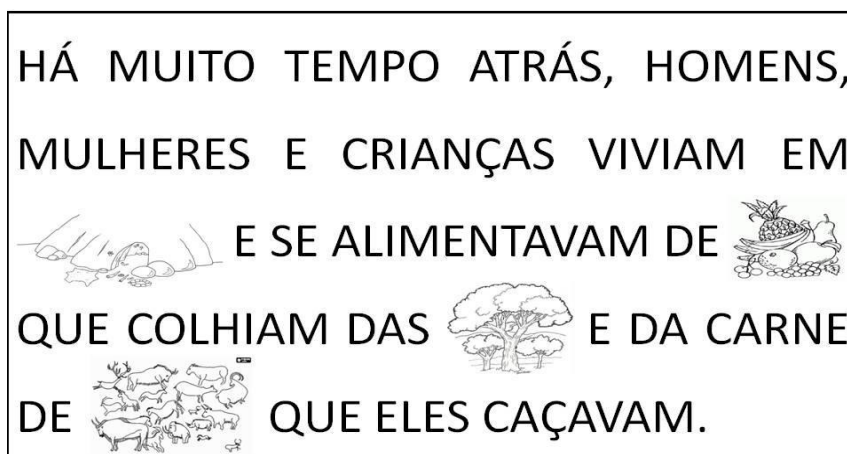


Figura 33 – Exemplo de frase enigmática para a sistematização da leitura e da escrita.
Fonte: a autora.

De acordo com Martins e Marsiglia (2015) por meio das cartas enigmáticas “o aluno deve ser capaz de ler com o auxílio do desenho, bem como precisará realizar a tarefa de substituí-lo pela palavra escrita” (MARTINS E MARSIGLIA, 2015, p. 58). Sendo assim, após a leitura, os alunos devem, de forma individual ou coletiva, realizar a escrita das palavras que foram representadas pelos desenhos. Conforme o desenvolvimento dos alunos, o professor pode aumentar a dificuldade desta tarefa, pois, nas palavras das referidas autoras, “se antes o educador lhe dava tarefas de frases enigmáticas, nas quais o desenho deveria ser substituído por palavras, agora, o aluno deve receber frases e pequenos textos com lacunas para completar sem a referência do desenho” (MARTINS E MARSIGLIA, 2015, p. 63).

Nesta etapa, espera-se que o aluno seja capaz de realizar esta atividade de maneira autônoma, em que os conteúdos possam, de fato, ser internalizados, conforme apresentado pela Teoria de Galperin.

Para visualizarmos a totalidade deste processo, conforme as etapas propostas na teoria do referido autor, e as ações didáticas por nós propostas, organizamos o Quadro 14 a seguir:

Quadro 14 – Etapas e ações didáticas

Etapas:				
Motivacional	Estabelecimento do esquema da BOA	Formação da ação do plano material ou materializado	Formação da ação no plano da linguagem externa	Mental
Ações didáticas:				
- Leitura do livro - Desafio de contar palavras.	- Leitura do alfabeto - Caça ao tesouro	- Jogo Imagem e ação	- Leitura de figuras pictográficas	- Leitura de frases enigmáticas

Elaboração: a autora.

Ressaltamos que as ações didáticas propostas, são uma tentativa de organizar atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem escrita, fundamentas em autores da Teoria Histórico-Cultural. Cada ação didática abre possibilidades à inserção de outras atividades, inclusive de outros materiais que possam subsidiar a prática pedagógica do professor. Esforçamo-nos na direção de suscitar outras discussões de como organizar o ensino, de maneira que ele se torne efetivo e possível dentro das salas de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que percorremos para responder a questão norteadora de nossa pesquisa – Como organizar o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental favorecendo a transição do “desenho das coisas” para o “desenho das palavras”? – foi subdividido em três seções para viabilizar o estudo teórico. Contudo, destacamos que todas as partes desta pesquisa são constituintes de um mesmo processo direcionado a compreender melhor o nosso objeto de estudo: o ensino da escrita. Sendo assim, todas as nossas indagações seguiram na direção de discutir qual o papel da escrita para o desenvolvimento humano, buscando encontrar formas de organizar o ensino dessa linguagem, de forma efetiva.

Demonstramos como se configurou historicamente as bases do processo de alfabetização no Brasil, levando em consideração as contínuas mudanças entre os métodos para aprender ler e a escrever, a fim de que se estruturasse um sistema de ensino que cumprisse as exigências dos novos ideais de governo, os ideais republicanos. Compreendemos, portanto, que todo esforço no sentido de organizar o ensino da leitura e da escrita em nosso país, esteve envolto em um discurso político que não assumiu, de fato, a postura de responsabilidade frente às demandas da escola, como antes anunciado – devemos mencionar que muita semelhança há com o nosso momento atual, o que procuramos evidenciar por meio de dados estatísticos que confirmam a quantidade de crianças, adolescentes e jovens que continuam, de fato, não aprendendo a ler e a escrever.

Dessa forma, além da questão metodológica de ensino a fim de determinar qual método seria o mais eficaz para aprender a ler e a escrever, a escola brasileira passa a enfrentar, também, muitos outros problemas de ordem político-social, visto que não há como separar essas duas instâncias, intimamente interligadas. Por isso, evidenciamos a questão complexa que há em torno da organização do ensino, até os dias atuais, que envolve o modo como o sistema político governa as demandas financeiras e legais estatutárias da escola. Não adentramos com profundidade nestas questões de ordem política, pois nos distanciáramos de nosso objetivo, porém elas abrem possibilidades para pesquisas futuras que possam caminhar em direção das políticas públicas para a educação, em especial para o ensino da escrita no início do processo de escolarização, uma vez que elas interferem diretamente nas ações pedagógicas implementadas nas escolas.

Esclareceremos como o ser humano desenvolveu-se psiquicamente, para de fato entender como a linguagem escrita é apropriada pelo indivíduo. Constatamos que, de acordo

com o estudo do psiquismo humano (LEONTIEV, 2004), a escrita obteve papel de destaque no desenvolvimento filogenético do homem, transformando o homem primitivo em homem cultural. Ou seja, por sua necessidade de comunicar, o homem desenvolveu um complexo sistema de escrita, iniciado por desenhos e rabiscos, que foi se reconfigurando conforme surgiam novas necessidades de vida em comunidade (comércio, contagem, instruções). Sendo assim, a escrita reconfigurou também várias funções psíquicas do homem, tornando-o capaz de controlar a própria memória – mnemotécnica – por meio da técnica de escrever.

Ainda acerca do papel da escrita para o desenvolvimento humano, os estudos de Vigotski e Luria (1996) demonstraram que a aprendizagem da escrita cumpre papel ímpar no desenvolvimento infantil. Antes de aprender a falar, a criança recorre aos gestos para se comunicar com o adulto e, quando ainda não sabe escrever, se utiliza de desenhos e rabiscos dotando-os de função simbólica. Portanto, quer seja no plano da ontogênese ou da filogênese, os desenhos foram precursores da linguagem escrita tal qual a conhecemos hoje. Por isso, o desenho, concebido como um importante instrumento do pensamento ganhou destaque na questão norteadora de nossa pesquisa, como já mencionado.

O estudo da história da escrita possui fundamental importância tanto no plano filogenético, quanto no plano ontogenético. Trata-se, portanto, de um conteúdo que deve ser apropriado primeiramente pelo professor e, posteriormente, também em situações de ensino e aprendizagem em salas de alfabetização, pois se configura em um conteúdo rico em informações fundamentais à compreensão do sistema de escrita da forma que conhecemos hoje, e, também, da constituição das relações sociais que organizam nossa atual sociedade. Portanto, a história da escrita em seu plano filogenético, deve permear os planejamentos e práticas pedagógicas de leitura e escrita compromissadas com o desenvolvimento psíquico de seus alunos.

Em conformidade com as orientações teórico-metodológicas deixadas pelos autores da Teoria Histórico-Cultural, destacamos que os estudos de Galperin (1987a; 1987b) auxiliam-nos a pensar a organização de um conjunto de ações didáticas a serem implementadas em salas de alfabetização – 1º e 2º anos do ensino fundamental. O referido autor sugere algumas etapas para a formação de ações mentais nos alunos, levando-os a internalizar os conteúdos científicos desenvolvidos na escola, de maneira a efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao confrontar-se com o ensino da escola tradicional, Galperin (1987a) alerta para a importância de o professor não apresentar apenas definições de conceitos, pois conforme os preceitos da referida teoria, existe um contexto mais amplo, para além das relações

estabelecidas em sala de aula, que envolve os conceitos que ensinamos na escola. Por isso, para a sua efetiva apropriação não basta dizer ao aluno: “dois mais dois são quatro. B mais A formam BA”. Entendemos, portanto, que a formação de conceitos científicos está muito além do que a escola vem fazendo há anos, sistema pelo qual muitos de nós passamos, mas que não produziu desenvolvimento efetivo de determinados conhecimentos, se levarmos em consideração que muitos deles nem nos recordamos mais.

À luz dos apontamentos acima expostos e em função do compromisso que temos com a prática pedagógica, propomos um conjunto de ações fundamentadas nos autores que respaldam a teoria adotada nesta pesquisa. Estas ações foram organizadas levando em consideração as etapas de formação das ações mentais (GALPERIN, 1987). Seguimos, portanto, na direção de organizar situações nas quais as atividades de desenho pudessem ser desenvolvidas, tendo em vista a aprendizagem da escrita pelas crianças, reconhecendo e reafirmando o desenho como instrumento precursor desse tipo de linguagem e como recurso para desenvolver a capacidade de simbolizar, necessária à aprendizagem dessa linguagem.

Foi longo o percurso para chegar até a proposição de um conjunto de ações didáticas tendo em vista o ensino da escrita no início do processo de escolarização, como já descrevemos na introdução desta investigação. Contudo sua conclusão não necessariamente supõe o encerramento de nossas inquietudes relacionadas à organização do trabalho pedagógico porque reconhecemos os limites desta pesquisa. Dentre eles, destaco que os autores aqui citados possuem uma produção científica notória, da qual não tivemos a pretensão de esgotar as discussões nela presentes.

Dentre as limitações deste trabalho, destacamos a falta de tempo hábil para implementarmos o conjunto de ações didáticas aqui propostas em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, tendo o privilégio de acompanhá-los, talvez, durante um ano letivo, a fim de observá-los durante o processo de apropriação da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, esta limitação torna-se o diferencial desta pesquisa, pois nossas inquietações tiveram origem na prática da profissão docente, em turmas de alfabetização, nas quais verificamos que muitos alunos não aprendiam, de fato, a ler e a escrever e eram considerados, sem muito esforço, como crianças com algum tipo de problema de aprendizagem ou disfunção patológica.

Contudo, este percurso de formação requer dedicação por parte dos professores e condições efetivas (tempo, formação continuada) por parte do poder público. Sobre isso, afirma Saviani (2012, p. 98-99)

[...] isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria [...] fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática

Essa questão da formação sugere a importância da formação continuada, na qual os professores têm a possibilidade de fazer este movimento entre teoria-prática-teoria. Ainda que em meio a muitas limitações, é imprescindível que professores, principalmente os que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, retornem a teoria, tenham ciência da importância do desenho para a aprendizagem da linguagem escrita, bem como compreendam o desenvolvimento da história da escrita, tanto no plano ontológico, quanto no plano filogenético, para que possam permear suas práticas pedagógicas de conteúdos relevantes ao processo de compreensão do que é a linguagem escrita, aos próprios alunos.

O fim dessas páginas indicam muitas possibilidades de pensar a organização do ensino da escrita, de maneira que este chegue até a realidade escolar, até às escolas sem carteiras, até aos professores sem giz, até aos alunos sem cadernos. Resta-nos um alento, continuar estudando!

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Imagens e Letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1996.

BERTOLETTI, Estela Natalia Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, 312p.

BONADIO, R. A. A.; MORIN, N.R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Diagnóstico e Prática Pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013, 252p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**: 3. ed. Scipione. São Paulo, 1991.

_____. Alfabetização: O Duelo dos Métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 51-72.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, Vozes, 2005, p. 9-48.

COLELLO, S.M.G. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita: Videtur**, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004.

DIETZSCH, Mary Júlia M. Cartilhas: a negação do leitor in: MARTINS, M. Helena (org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 27-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1984.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol 24, n. 62, p 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

FISCHER, Steven Roger. **História da Escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GALPERIN, Piotr Yákovlevich. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología**, p. 125-142, 1987a.

GALPERIN, P. Ya; ZAPORÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología**, p. 300-315, 1987b.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIN, Lúgia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo – SP: Editora Cortez, 2002.

KOSTIUK. G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: **Psicologia e pedagogia**. Ed. Moraes, 1991.

LEOARDO, N. S. T; LEAL, Z.R.G; ROSSATO, S. P. M. . Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Nilza Sanches Tessaro Leonardo; Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal ; Solange Pereira Marques Rossato. (Org.). **Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar**. 1ed. Maringá: EDUEM, 2012.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª Ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 303-333.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

_____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª Ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. Editora Atica, 2009.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. In: Primeiras tentativas de representação: a fase pré-esquemática, de 4 a 7 anos. São Paulo: Mestre Jou. 1977. p. 147-179.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCAS, M. A. O. F; CUSTÓDIO, T; VIDOTTI, T. T. (2010). **As contribuições do desenho infantil para os processos de alfabetização e letramento.** Projeto de Iniciação Científica, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá.

LUCAS, M. A. O. F; CUSTÓDIO. **A relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e as práticas de desenho realizadas na Educação Infantil**, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá.

LUQUET, C. H. **O desenho infantil.** Porto, Ed. Do Minho, 1969. LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A. R.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1988, p. 143-189.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. **Campinas, SP: Autores Associados**, 2015.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil.** 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França (Orgs.). **A função social da escola:** das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011, p. 35-60.

_____. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000a.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Cadernos do CEDES, Campinas, v. 52, p. 41-54, 2000b.

_____. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do

Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2010, vol.15, no.44, p.329-341.

OÑATIVIA, Ana Cecília. Alfabetização em três propostas: Da teoria à prática. São Paulo: Ática, 2009.

PERES, Maria Regina. Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais. In: Revista de educação. PUC-Campinas, v.3, n. 5, p. 41-45, novembro, 1998.

REZENDE, Alexandre; VALDES, Hiram. Galperin: implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1205-1232, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a07v2797.pdf>. Acesso em 04 fev. 2017.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A Criança e o Artista.** Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Pedagogia do desenho infantil.** Campinas: Alínea, 3. Ed. 2009.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. ver. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 11-22.

_____. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: Congresso Brasileiro de História da Educação III, Curitiba, 2004.

_____. **Escola e democracia.** 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a resignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul. 2003.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, no. 25, jan/abr, 2004.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. Libertad, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

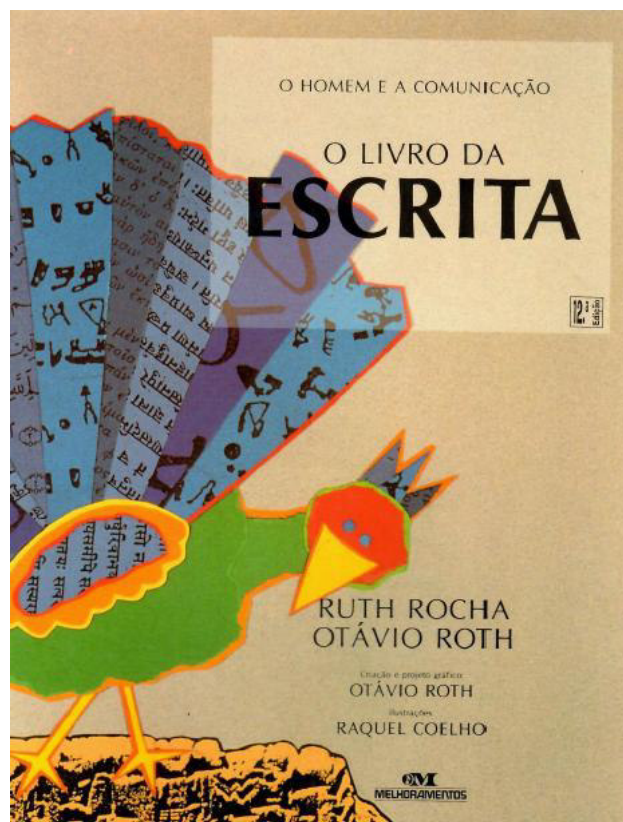
VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: _____. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 2000. Tomo II, Cap. 06, p. 181-348.

_____. **A pré-história da linguagem escrita**. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 2007, p. 125-141.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores: apresentação e comentários** Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, p. 105-128.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2010. p. 241-394.

ANEXO



Antes que o homem soubesse escrever, não havia História.

É claro, como é que a gente pode saber o que acontecia, se ninguém escrevia contando?

Mas a gente sabe que, há quarenta mil anos, o homem não só existia, como pensava e tinha até qualidades de artista, pois ele pintava nas paredes das cavernas touros e bisões, renas e cavalos.

Eram lindas pinturas, e por isso sabemos que quem as pintava era um homem de verdade e não um animal qualquer.

Essas pinturas, no início, eram feitas no fundo das cavernas, e não na entrada, onde os homens viviam.

Isso nos faz pensar que essas figuras tinham um significado mágico.

Mais tarde começaram a aparecer desenhos que comunicavam alguma coisa. Eram uma tentativa de escrita, embora fossem muito simples.

Quando o homem desenhava um boi, queria dizer boi; quando desenhava um jarro, queria dizer jarro; e quando desenhava o sol, queria dizer sol.

Era a escrita pictográfica.

Com o tempo, a escrita foi mudando. As pessoas precisavam escrever coisas mais complicadas.

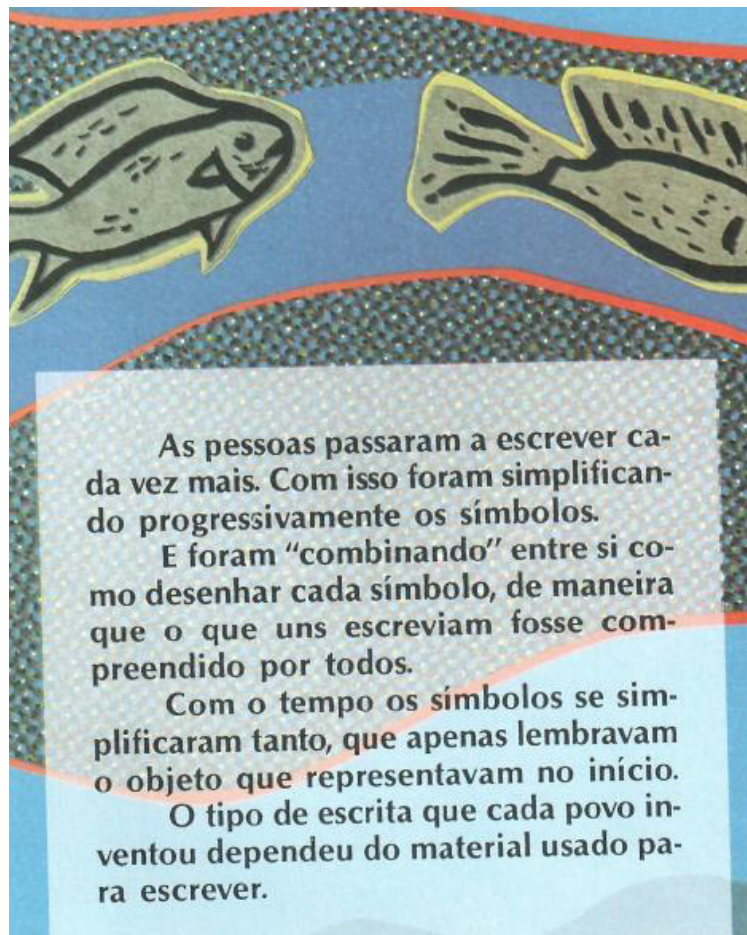
Então, quando desenhavam um boi, nem sempre queriam representar um boi. Podiam estar representando uma boiada, o gado, ou simplesmente a carne.

Quando desenhavam um jarro, podiam estar representando mais do que um jarro: podiam estar representando a quantidade de líquido que podia caber num jarro.

E quando desenhavam o sol, podiam estar representando o dia, a luz, ou até mesmo o calor.

Esse tipo de escrita já permitia contar uma pequena história, ou mandar uma mensagem simples.

Era a escrita ideográfica.



As pessoas passaram a escrever cada vez mais. Com isso foram simplificando progressivamente os símbolos.

E foram “combinando” entre si como desenhar cada símbolo, de maneira que o que uns escreviam fosse compreendido por todos.

Com o tempo os símbolos se simplificaram tanto, que apenas lembravam o objeto que representavam no início.

O tipo de escrita que cada povo inventou dependeu do material usado para escrever.

Os babilônios tiveram a primeira escrita bem codificada.

Usavam lajotas de barro mole para escrever e um pequeno bastão de madeira ou ferro.

Como era difícil fazer linhas curvas no barro, passaram a fazer “marcas” calcadas na argila, com um estilete de ponta triangular, a cunha. Cada conjunto de marcas significava uma palavra.

Esta escrita foi chamada de “cuneiforme”.



Os babilônios desenvolveram uma escrita adequada ao uso das lajotas de barro. Seus vizinhos, os egípcios, criaram uma escrita que podia ser gravada na pedra.

Escrever sobre a pedra é trabalhoso. Mas os documentos inscritos na pedra duram para sempre, o que era próprio da cultura egípcia, que dava muita importância à durabilidade de tudo.

Cada figura da escrita egípcia representava uma palavra. Essas figuras são os hieróglifos. Foram muito usadas nos monumentos.

Mais tarde os egípcios inventaram o papiro, que permitiu uma escrita mais rápida, que acabou influenciando na simplificação dos hieróglifos, dando origem à escrita hierática e, mais tarde, demótica.

E assim, os egípcios deixaram três mil anos de história documentados.

A escrita fonética permite que se reproduzam todos os sons de todas as línguas com poucos sinais.

Os fenícios devem ter conhecido a escrita fonética através dos egípcios. Adaptaram o alfabeto fonético egípcio à língua fenícia e criaram o alfabeto de 24 letras, que usaram com muita habilidade.

Eles habitavam a região que é hoje a costa do Líbano.

Os fenícios eram comerciantes, viajantes e navegadores, e espalharam o alfabeto fonético por todo o mundo conhecido na sua época.

De fato, todos os alfabetos fonéticos que existem tiveram origem no alfabeto fenício: o hebraico, o árabe, o grego, o cirílico (russo), o devanágari (hindu), o romano...

Ainda hoje alguns povos usam escritas pictográficas e ideográficas.

Os chineses ainda escrevem assim:

Homem + árvore = descanso

2 árvores = bosque

3 árvores = floresta

Os japoneses usam quatro escritas diferentes, que aparecem ao mesmo tempo até nos jornais: uma escrita ideográfica, herdada dos chineses; um sistema silábico para os sons que não existem na escrita chinesa; um alfabeto inventado para as palavras estrangeiras; e o alfabeto romano, que serve para resolver os problemas restantes.

Os gregos adotaram o alfabeto fenício, mas inventaram novas letras para os sons que não existiam em fenício e abandonaram as letras cujos sons não existiam em grego.

Criaram uma porção de formas de escrever, já que havia muitos Estados gregos e muitas formas diferentes de falar.

Todos sabem o quanto os gregos se preocupavam com a beleza. Assim, eles foram modelando as letras, de maneira a torná-las mais harmoniosas.

Estabeleceram a regra de escrever da esquerda para a direita, ao contrário das outras línguas semíticas. E introduziram o uso das vogais.

Os romanos herdaram o alfabeto grego. E, como os gregos, tiveram de fazer adaptações, introduzindo novas letras e eliminando as que não serviam para sua língua.

A forma das letras também foi se modificando, de acordo com as necessidades de sua civilização. Foi assim que as letras ganharam uma base, um pezinho especial, que permitia o alinhamento das palavras, especialmente nas grandes inscrições dos monumentos.

Ainda se usam essas bases em alguns tipos de letras, e são chamadas "serifas".

Hoje, todas as sociedades civilizadas possuem uma escrita.

O mundo moderno precisa da escrita até para as coisas mais simples: a compreensão de placas, as instruções para o manejo das máquinas, as bulas de remédios.

Precisa da escrita para desenvolver teorias que levam ao desenvolvimento tecnológico, para a explanação de sistemas filosóficos, para a discussão dos estudos religiosos.

E a escrita, que foi na Antiguidade privilégio de sacerdotes e nobres, é hoje necessidade e direito de todos.

Desde a declaração de um sentimento até a conclusão de um grande negócio, a escrita tem servido à comunicação entre os homens.

E hoje, quando o homem começa a conquistar o espaço, ele envia, de suas poderosas naves, mensagens simples, na tentativa de comunicar a outros seres, que porventura povoem outros planetas, nossa existência e onde nos encontramos.

Porque é natural do homem comunicar-se, estender a notícia de sua existência não só sobre a Terra, mas até os pontos mais longínquos do universo.

COLEÇÃO
O HOMEM E A COMUNICAÇÃO

- O LIVRO DA ESCRITA
- O LIVRO DOS GESTOS E DOS SÍMBOLOS
- O LIVRO DO LÁPIS
- O LIVRO DAS LETRAS
- A HISTÓRIA DO LIVRO
- O LIVRO DAS LINGUAS
- O LIVRO DO PAPEL
- O LIVRO DAS TINTAS