

## A natureza da escrita nas perspectivas psicológica e histórica: algumas implicações pedagógicas

### The nature of writing in the psychological and historical perspectives: some pedagogical implications

Anderson Borges CORRÊA\*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apontar a escrita como uma modalidade de linguagem gráfica e autônoma, em relação à oralidade, e apresentar algumas implicações pedagógicas para a organização do processo de ensino e de aprendizagem da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz da psicologia histórico-cultural. Para situar a questão abordada e ajudar na discussão, busca-se subsídios teóricos na perspectiva histórica da escrita, por compreender que ela fornece contribuições valiosas para o estudo do signo linguístico e ajuda a esclarecer a confusão – também apontada na psicologia histórico-cultural – em torno da relação supostamente unívoca entre os aspectos oral e escrito dos signos. Por meio de uma revisão conceitual sobre o signo e a escrita, considera-se que a escrita é desenvolvida tanto na história da humanidade quanto na história de cada criança por meio de um processo de apropriação cultural cujo princípio é o uso simbólico do aspecto gráfico para expressar, trazendo à tona a discussão da maneira como hoje se concebe a escrita e a considera como objeto de ensino e de aprendizagem no contexto escolar para favorecer o desenvolvimento cultural das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Signo gráfico. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to point out writing as a graphical and autonomous language type, in relation to oral language, and to present some pedagogical implications for the organization of the process of teaching and learning of writing in the early years of Elementary School, in light of cultural-historical psychology. In order to situate the issue addressed and help in the discussion, it seeks theoretical basis in the historical perspective of writing, for understanding it provides valuable contributions to the study of linguistic sign and helps to make clear the confusion – also pointed out in the cultural-historical psychology – around the allegedly univocal relation between the written and oral aspects of the signs. Through a conceptual review related to sign and writing, it considers that writing is developed either in the history of humanity or in every child's history by means of a cultural appropriation process which principle is the symbolic use of graphic aspect to express, bringing up the discussion about the way writing is assumed and considered nowadays as teaching and learning object in order to support children's cultural development.

**KEYWORDS:** Writing. Graphic sign. Early years of Elementary School.

## 1 Introdução

[...] o escrito não precisa ser perfeito para ser suficiente.

Desbordes

\* Mestre em Educação (UNIUBE/MG), ORCID e e-mail: [anderson.ufu@hotmail.com](mailto:anderson.ufu@hotmail.com)

Conhecimentos adquiridos sobre sistemas de escrita antigos e modernos (CATACH, 1996) e sobre o desenvolvimento da escrita na criança, na perspectiva da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997; LURIA, 2006), criam a necessidade de discutir a maneira como nós<sup>1</sup>, professores e pesquisadores no campo da Educação, concebemos a escrita e a consideramos como objeto de ensino e de aprendizagem no contexto escolar para favorecer o desenvolvimento cultural das crianças em suas máximas possibilidades.

Compreendemos, assim como ensina Vigotski (1997), que a escrita é uma forma cultural de conduta de importância fundamental para o desenvolvimento da capacidade de expressão dos indivíduos, do pensamento, da memória e do ato cultural de ler. Assim como a fala oral e a fala interna, a escrita é uma função discursiva da linguagem, isto é, uma atividade de linguagem realizada por meio de um conjunto de símbolos e signos gráficos, conforme explica o autor. Portanto, compreendemos a linguagem como um conjunto de funções discursivas.

No entanto, conforme já havia apontado Vigotski (1997), ainda que a importância da escrita para o desenvolvimento cultural humano seja evidenciada na produção científica no campo da Educação, o problema da separação da ideia e da técnica tem marcado historicamente as práticas escolares de ensino e de aprendizagem dessa modalidade de linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda hoje, conforme atestam alguns autores, práticas que promovem a decifração do código alfabético (BORTOLANZA; FREIRE, 2019), o traçado de letras e de palavras e a cópia de textos (LUGLE; MELLO, 2015) são identificadas em muitos contextos escolares investigados, indicando o cultivo de uma concepção equivocada de escrita como técnica, cuja apropriação se dá por meio de exercícios de decodificação, sem o estabelecimento de uma situação comunicativa significativa para a criança, ou seja, sem considerar o uso funcional dessa modalidade de linguagem, o que é fundamental, explica Vigotski (1997).

Acreditamos que quando se deixa de aprender a escrita como uma atividade semiótica realizada por meio de símbolos e signos gráficos, com função social (AUTOR, 2018), e se aprende o traçado de letras e a formação de palavras com base nas relações entre sons e letras, esse processo se dá apenas com base na matéria visível que faz parte da constituição da escrita considerada como função psicológica cultural, isto é, em seu sentido prático reduzido, além

---

<sup>1</sup> Usarei o plural para representar não apenas a minha voz autoral, mas tantas outras que dialogam com meus enunciados, principalmente aquelas reunidas pela perspectiva da Educação Desenvolvidora que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas [...], do qual faço parte e no qual me constituo como sujeito.

de percorrer um caminho mais difícil de apropriação dos signos escritos, podendo atrasar e dificultar o desenvolvimento infantil, conforme aponta Vigotski (1997).

Desse modo, assim como defende o autor, a aprendizagem do signo linguístico que possibilita ao ser humano fazer um “relato gráfico sobre algo” (VIGOTSKI, 1997b, p.192) se caracteriza pela apropriação da relação cultural estabelecida entre o significante gráfico e o significado. Nessa perspectiva, compreendemos, como diz Bajard (2014, p. 192), que “o signo linguístico é composto de três entidades: um significado, um significante sonoro – ou sinalizado, no caso do surdo – e um significante gráfico. Cada um dos três, individualmente, tem a capacidade de ativar na memória a totalidade do signo”.

Diante desses questionamentos, o objetivo deste artigo é apontar a escrita como uma modalidade de linguagem gráfica e autônoma, em relação à oralidade, e apresentar algumas implicações pedagógicas para a organização do processo de ensino e de aprendizagem da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz da psicologia histórico-cultural. Para situar a questão abordada e ajudar na discussão da natureza gráfica do signo escrito, buscamos subsídios teóricos na perspectiva histórica da escrita, por compreender que ela fornece contribuições valiosas para o estudo do signo linguístico e ajuda a esclarecer a confusão – também apontada na psicologia histórico-cultural – em torno da relação supostamente unívoca entre os aspectos oral e escrito dos signos, ainda ela que possua divergências conceituais em torno da língua/linguagem em relação à base teórica principal do nosso estudo.

Por meio de uma revisão conceitual sobre o signo e a escrita, consideramos que a escrita é desenvolvida tanto na história da humanidade quanto na história de cada criança por meio de um processo de apropriação cultural cujo princípio é o uso simbólico do aspecto gráfico para expressar. Para isso, apontamos a escrita como um produto cultural de natureza gráfica que precisa ser reconhecido e compreendido, silenciosamente ou dito em voz alta conforme a situação da leitura e a natureza do texto, e que historicamente exigiu dos seus usuários maneiras de ler e de escrever os signos gráficos de modos mais elaborados. Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, apontamos a escrita como uma função psíquica cultural de natureza igualmente gráfica, cuja função se realiza por meio do uso simbólico do aspecto gráfico pela criança.

## **2 A escrita como um produto cultural de natureza gráfica**

A história das práticas de leitura no mundo ocidental testemunha diferentes relações históricas e culturais estabelecidas com o escrito, desde a escrita contínua, que servia principalmente ao ato de ler em voz alta, até a escrita com palavras separadas por espaços em branco, que possibilitou a expansão do ato de ler em silêncio, conforme apontam Cavallo e Chartier (2002) e Svenbro (2001).

Além de evidenciar o papel da leitura no processo do desenvolvimento histórico, as práticas de leitura nos apontam, de certo modo, a natureza da escrita, cuja compreensão, conforme diz Desbordes (1995), tem sido frequentemente relacionada à ideia de que escrevemos como falamos, ou que a escrita reflete os sons da oralidade.

Questionar essa relação entre a oralidade e a escrita, que para muitos parece óbvia, é essencial para começar a compreender, conforme observou Catach (1996), que o mais importante e essencial na atividade de escrita não é a materialidade dos signos, mas o valor que eles veiculam. Segundo ela, ao lidarmos com a escrita precisamos apenas de “referências seguras” (CATACH, 1996, p. 7) que garantam a sua funcionalidade, sem o risco da desorientação diante das variantes mais específicas.

Essa relação essencial da escrita com o valor que ela veicula (seu significado), de acordo com Catach (1996), é cultural e qualquer desvio que a comprometa é considerado absurdo, conforme apontam Cavallo e Chartier (2002) ao mencionarem as práticas de leitura na antiguidade clássica e no tempo helenístico. Segundo eles,

[...] já seguindo os passos dos sofistas e de Aristóteles, surge na época helenística, sobretudo com Dionísio Trácio, uma verdadeira teoria da leitura, que manuais de retórica e tratados gramaticais oferecem mediante um conjunto bastante detalhado de preceitos sobre a expressividade da voz no ato de ler. Sem esta arte de ler, o escrito estará destinado a permanecer como uma série de traços incompreensíveis depositados no papiro. Cada *anagnosis*, “leitura”, individual ou na presença de um auditório, deve ser uma *bypokrisis*, uma “interpretação” vocal e gestual que se esforça o mais possível para expressar gênero literário e as intenções do autor, sem o que o leitor cairia no ridículo. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 16, grifos dos autores).

Assim, a relação entre o escrito e a significação no ato de ler é inegociável, sem a qual o leitor faria papel de tolo. Conforme os autores, a leitura, individual ou pública, foi caracterizada pela realização vocal e gestual para veicular as ideias postas no escrito, não para extrair os sons, pois isso exigiria ocupar a atenção com outros processos mentais. A escrita, nesse sentido, se constituía como traços gráficos visualmente reconhecíveis e compreensíveis

à espera de um leitor que os compreendesse e possibilitasse aos outros sua compreensão pela via da interpretação vocal e dos gestos.

Ler a escrita contínua, para os gregos antigos, implicava o reconhecimento da “sequência gráfica (e não o da letra individual)”, ou seja, “o reconhecimento da sequência gráfica como linguagem” (SVENBRO, 2002, p. 47) por meio da voz, que funcionava como um instrumento de reconhecimento. O acesso a uma quantidade maior de textos, conforme aponta o autor, possibilitou a propagação de um modelo de escrita que buscou mais ainda diferenciar graficamente as palavras (acrescentando o espaço em branco para separá-las) e, com isso, ampliou as possibilidades para uma leitura silenciosa e mais rápida, ainda que esse modelo de leitura fosse utilizado apenas por uma minoria, como os poetas.

No entanto, as diferenciações gráficas da escrita feitas até esse momento não seriam suficientes o bastante para que toda a sociedade tirasse proveito da leitura silenciosa, rápida e inteligível, conforme afirma Svenbro (2002).

Esse modelo de leitura, centrado no significado, explicam Cavallo e Chartier (2002), foi reproduzido no mundo bizantino, na Idade Média. Segundo eles,

[...] em Bizâncio, o modelo de leitura continuava sendo aquele formulado havia muitos séculos por Dionísio Trácio, retomado nos comentários bizantinos ao gramático que prescrevia ao leitor – para qualquer livro – concentrar a atenção no título, no autor, na intenção, na unidade, na estrutura, no efeito da obra, o que exigia, portanto, uma leitura ordenada, uma meditação profunda do texto. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 20).

Mais uma vez fica evidenciada a importância essencial do significado da escrita. Para os romanos, a leitura de qualquer material exigia que o leitor se concentrasse não nas relações entre sons e letras, mas na unidade significativa da obra, no efeito que ela provocava. Disso decorre que a importância do material específico da escrita não poderia ser comparada à relevância fundamental do seu significado, que era atribuído mediante um trabalho intelectual.

A prática de leitura silenciosa que se propagou pela Europa, na Alta Idade Média, corrobora esse fato e aponta a verdadeira natureza da escrita. A leitura era feita “toda pelo olho” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 23) em direção ao significado e servia, principalmente, para “conhecer Deus e para a salvação da alma, de forma que [os livros] deviam ser compreendidos, repensados, até mesmo memorizados” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 23).

É importante lembrar, conforme observa Cavallo (2002), que embora haja quem compreenda que a leitura silenciosa e visual seja um estágio mais elaborado da leitura feita em voz alta, há testemunhos de que na antiguidade “a leitura silenciosa não indicava uma capacidade mais refinada em relação a uma hábil leitura em voz alta” (CAVALLO, 2002, p. 83), mas “parece que se tratava de uma escolha, para a qual influíam fatores ou condições particulares, como o estado de espírito do leitor” (CAVALLO, 2002, p. 83).

Desse modo, a natureza gráfica da escrita, que precisava ser reconhecida e compreendida pelo leitor, silenciosamente ou dita em voz alta conforme a situação da leitura e a natureza do texto, exigiu dos seus usuários maneiras de ler mais elaboradas e, ao mesmo tempo, impulsionou o surgimento de diferenciações técnicas.

As diferenciações técnicas no escrito, conforme explica Parkes (2002), foram desenvolvidas desde a Alta Idade Média, pois os artesãos-copistas irlandeses e ingleses consideravam o latim escrito como uma modalidade de linguagem visual e, por isso, desenvolviam um padrão de convenções gráficas para apresentar os textos e facilitar a compreensão pelos leitores.

Segundo o autor,

Os copistas irlandeses procuravam isolar não só as partes do discurso [com espaços em branco], mas também os constituintes gramaticais da frase latina. Eles tornaram mais clara a pontuação introduzindo novas marcas, nas quais o número de símbolos vai aumentando de acordo com a importância da pausa. Desenvolveram também a *littera notabilior*, ou “letra mais visível”, para dar maior ênfase visual ao início do texto ou da seção. Mais tarde, na Europa continental, os copistas retomaram tal princípio ao incorporar letras características de antigos textos com a finalidade de “exibição”, isto é, para serem usadas como *litterae notabiliores* no início de novas *sententiae*, permanecendo o restante do texto em minúsculas. (PARKES, 2002, p. 110).

Em Roma, por volta do século VI, o uso do códice determinou uma nova maneira de ler, feita página por página e guiada por vários dispositivos (letras iniciais aumentadas etc.), contribuindo para o desenvolvimento de diferenciações técnicas na escrita. Um exemplo citado por Cavallo (2001) é o desenvolvimento da pontuação. Segundo ele,

O códice pontuado (*codex distinctus*) tornou-se norma: a pontuação uniu-se aos outros e cada vez mais numerosos e cada vez mais numerosos dispositivos acionados, visando a uma recepção do texto não mais individual, mas regulada por módulos interpretativos que se reportavam a autoridades reconhecidas. Para Cassiodoro, as *distinctiones*, os sinais de

pontuação e os sinais diacríticos, eram “caminhos” que conduziam aos significados e que, como tantos comentários importantes, instruíam o leitor com a meio clareza. (CAVALLO, 2002, p. 96).

Além da necessidade das diferenciações técnicas no escrito, o desejo de conhecer muitos textos conduziu à necessidade de encontrar métodos para ler mais rapidamente. O próprio conceito de texto sofreu mudanças essenciais em razão da maneira de abordá-lo.

Segundo Hamesse (2002),

Como a produção literária não cessa de crescer a partir do século XII, é preciso encontrar outros métodos de leitura mais rápidos que permitam aos intelectuais tomar conhecimento de um grande número de obras. Esses métodos serão muito diversos. A abordagem visual do texto vai substituir a audição. Daí em diante, será preciso ler depressa e ter os meios de localizar facilmente as passagens que se deseja utilizar e os argumentos indispensáveis ao conhecimento em um domínio bem preciso. (HAMESSE, 2002, p. 127).

Desse modo, fica nítida a compreensão histórica do texto como um produto cultural de natureza visual, e da escrita como um instrumento que se desenvolveu por diferenciações visuais, “permitindo ao leitor reconhecer as palavras por sua imagem global, em vez de decifrá-las por meio de seus fonemas que eram decorados” (SAENGER, 2002, p. 167).

Portanto, conforme defende Desbordes (1996), essas relações históricas entre o escrito e o significado, as mudanças nos modos de ler e as diferenciações técnicas na escrita evidenciam que a compreensão da escrita como a representação da fala oral, por meio das letras, não é uma crença ingênua perpetuada desde a antiguidade.

Os estudos antigos sobre a escrita como produto cultural apontam que ela foi compreendida a partir das relações que estabelece com a oralidade, mas não se confunde com ela. Isso significa para nós, professores e professoras, que é preciso distinguir nitidamente a letra e o som como aspectos pertencentes a modalidades diferentes. Nessa perspectiva, as letras são elementos de uma unidade gráfica compreensível, com as quais não há a possibilidade, nem a necessidade, conforme aponta Desbordes (1996), de forçar uma relação supostamente fiel com os sons. No Brasil, a palavra oral /'tʃiu/ se escreve tio, não tchiu. É uma representação que não pretende ser exata.

A perspectiva que compreende a escrita como uma representação do que se diz oralmente aponta que deveríamos “escrever conforme o que é pronunciado” e que, portanto, “o papel das letras é, de fato, conservar os sons e restituí-los aos leitores, como um depósito”

(QUINTILIANO apud DESBORDES, 1996, p. 24). No entanto, as inúmeras tentativas de representar perfeitamente os sons por meio das letras evidenciam uma infinidade de distinções e, ainda assim, inúteis do ponto de vista do leitor.

Conforme aponta Desbordes (1996),

[...] Uma transcrição fonética multiplicaria em vão as mais finas distinções e não tornaria a escrita igual à palavra viva. [...] Estranha à natureza da escrita, a representação perfeita é [...] inútil: nossos autores dizem, no caso, que se pode confiar no leitor; a escrita representa, de fato, o que há de mais comum a todas as vozes que falam a mesma língua, e o leitor restabelecerá de maneira automática em sua própria voz a aspiração ou a quantidade que não tiverem sido marcadas. Enquanto o escriba e o leitor partilharem a mesma língua, não é necessário um isomorfismo perfeito do escrito e do oral, a forma escrita antes sugere uma forma oral já conhecida. (DESBORDES, 1996, p. 24).

De fato, é possível que o leitor reestabeleça por si mesmo as palavras orais a partir da escrita com a ajuda de “um mínimo de indicações para restituir tanto o som quanto o sentido” (DESBORDES, 1995, p. 184), pois elas não são marcadas graficamente de forma perfeita em relação à oralidade. No entanto, para restituir as palavras é preciso que o leitor compreenda a natureza gráfica e visual da escrita e, desse modo, seja capaz de reconstituir as formas específicas das palavras orais que já conhece a partir do manuseio das palavras escritas que também lhe são familiares.

Em outras palavras, podemos dizer que a criança precisa aprender na escola duas modalidades distintas de linguagem, que podem ser relacionadas convencionalmente (de forma inexata), conforme tentamos mostrar no quadro 1.

Quadro 1: Relação entre a escrita e a oralidade

Modalidade: escrita + significado	Modalidade: oralidade + significado	Relação convencional
Carro	/ˈkaru/	/ˈkaru/ ↔ carro
Uso	/ˈuzu/	/ˈuzu/ ↔ uso

Fonte: O autor (2020).

A palavra oral /ˈkaru/ poderia assumir diferentes formatos se quiséssemos escrevê-la utilizando um sistema de representação fonográfica, mas, convencionalmente, e de forma econômica, utilizamos um sistema gráfico significativo de base etimológica e a escrevemos assim: carro. O mesmo acontece com a palavra uso etc.

Isso significa que as formas orais e as formas escritas das palavras, de modo que possam ser utilizadas e relacionadas convencionalmente nos atos comunicativos de forma adequada, precisam ser aprendidas pelos indivíduos em suas especificidades e nas suas relações com os significados. Um fato que esclarece o que queremos dizer é a variação gráfica disponível de substantivos próprios que se identificam com apenas uma palavra oral e que, eventualmente, precisamos aprender a escrever e a ler com os olhos, como Cyntia, Cintia, Cinthia, Síntia, Cintya etc.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um cenário de ensino e de aprendizagem da escrita como uma atividade semiótica, com função social e realizada por meio do uso de símbolos e signos gráficos exige uma ação intencional e planejada do(a) professor (a).

O domínio teórico-metodológico de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da escrita na criança, como os que se propõe neste artigo, pode possibilitar a realização de uma prática pedagógica capaz de levar as crianças a desenvolverem a capacidade discursiva sem a necessidade de memorizar as relações supostamente estáveis entre fonemas e grafemas, mas se apropriando das palavras escritas a partir da relação simbólica entre significantes gráficos e significados. Isso significa priorizar, na classe, práticas colaborativas de escrita de textos socialmente significativas (um convite, um pedido, uma reclamação etc.); significa, em última instância, escrever junto com parceiros mais experientes culturalmente, como o(a) professor(a), de modo que as crianças tenham acesso às palavras escritas, visualmente, e possam utilizá-las para realizar suas intenções de dizer, frequentemente.

Nesse caminho, a criança perceberá as relações complexas que se dão entre o que falamos e o que escrevemos. Não há motivos para evitar o fato de que escrevemos coisas diferentes do que pronunciamos e falamos em voz alta coisas diferentes daquilo que está escrito. Conforme ensina Desbordes (1995), a escrita não precisa ser perfeita para funcionar bem.

Trata-se de considerar, portanto, que o desenvolvimento da capacidade de escrever envolve um processo de natureza complexa, que se inicia mesmo antes de a criança pegar no lápis pela primeira vez, conforme abordaremos no tópico seguinte, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural.

### **3 A escrita como uma função psíquica: o uso simbólico do aspecto gráfico**

Assim como na perspectiva histórica, a natureza visual da escrita tem importância fundamental para compreender essa modalidade de linguagem como uma função psicológica cultural do ser humano, cuja função é realizada por meio do uso simbólico do aspecto gráfico, desde os primeiros anos de vida da criança.

Para desenvolver a escrita como uma forma cultural de conduta, “um momento decisivo no desenvolvimento da criança – no sentido de determinar as formas de conduta a seu alcance – é o primeiro passo que dá por si só na via do descobrimento e utilização das ferramentas, que realiza no fim do primeiro ano” (VIGOTSKI, 1997a, p. 37, tradução nossa<sup>2</sup>), ou seja, é o domínio dos modos culturais de conduta com o uso de ferramentas (signos).

O desenvolvimento da escrita tem início na primeira infância, quando os bebês utilizam pela primeira vez – porque foram ensinados – um signo visual para significar algo em um contexto social. Segundo Vigotski (1997b),

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança da mesma forma que a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se vincula. (VIGOTSKI, 1997b, p. 186, tradução nossa<sup>3</sup>).

Dessa maneira, o gesto indicativo do bebê – que já foi atribuído de significado pela mãe por meio de gestos indicativos igualmente significativos – quando é utilizado para atribuir um significado, como quando aponta para a mamadeira para significar ao outro que a deseja, cumpre uma função social e, por isso, é considerado por Vigotski (1997b) como um signo escrito no ar, isto é, uma forma específica de linguagem.

Com base nessa explicação, é possível dizer que o gesto indicativo prepara a criança para a apropriação da escrita porque possibilita o desenvolvimento da função simbólica (como uma ferramenta, o gesto significa algo para o outro), o que será essencial para o desenvolvimento da escrita simbólica convencional.

---

<sup>2</sup> [...] un momento decisivo en el desarrollo del niño – en el sentido de determinar las formas de conducta a su alcance – es el primer paso que da por sí solo en la vía del descubrimiento del descubrimiento y utilización de las herramientas, que realiza a finales del primer año. (VIGOTSKI, 1997a, p. 37).

<sup>3</sup> La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primero signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla al futuro roble. El gesto es la escritura en aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza. (VIGOTSKI, 1997b, p. 186).

Quando é inserido pela criança que está em idade pré-escolar na brincadeira de papéis, o gesto indicativo confere sentido aos objetos quando se refere a eles. Depois de repetidas situações de atribuição de significação simbólica às coisas do mundo, “sem o gesto indicativo os objetos conservam o significado que lhes havia [sido] atribuído” (VIGOTSKI, 1997b, p. 190, tradução nossa<sup>4</sup>) pela criança, os quais passam a se ligar a indícios figurativos que servem de base para fixar a significação simbólica.

Da mesma maneira, o gesto indicativo pode se vincular ao traço da linha feita nos desenhos da criança que está em idade pré-escolar (desenho como meio para registro, ferramenta) e, em determinado momento, esses desenhos se desvinculam dos gestos e passam a identificar as coisas de forma independente e diferenciada com o apoio da linguagem verbal (oral), possibilitando o surgimento da escrita pictográfica, outra forma específica de linguagem, conforme aponta Vigotski (1987c).

A escrita pictográfica é a primeira escrita diferenciada da criança, isto é, uma escrita realizada por meio de signos visuais que possibilitam diferenciar quantidades, formas etc.

Segundo Luria (2006),

[...] a criança chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada. (LURIA, 2006, p. 166).

No entanto, é preciso perceber, conforme ensina Vigotski (1997b), que o trabalho de representação das coisas nesses tipos de desenhos não se dá no nível dos elementos separados, como se se tratasse de uma percepção real e idêntica do mundo, mas de suas propriedades gerais que a criança sabe; por isso, ela realiza aquilo que o autor chamou de anotação.

Segundo ele,

[...] a criança ao desenhar objetos complexos não representa suas partes, mas suas propriedades gerais (impressão de forma esférica etc.). [...] A criança atua do mesmo modo quando quer representar conceitos complexos ou

---

<sup>4</sup> [...] sin el gesto indicativo los objetos conservan el significado que se les había adjudicado. (VIGOTSKI, 1997b, p. 190).

abstractos. Não desenha, mas aponta e seu lápis fixa unicamente seu gesto indicativo. (VIGOTSKI, 1997b, p. 187, tradução nossa<sup>5</sup>).

Assim, para atribuir significado às coisas com o uso do desenho, a criança despreza a representação real dos objetos e faz anotações com base no que sabe sobre eles. Essa também é a base sobre a qual se desenvolverá a escrita simbólica, afirma Luria (2006). Isso significa que o desenho, e posteriormente a escrita convencional, é uma modalidade de linguagem, não uma representação fiel das coisas.

Sobre isso, Vigostki (1997b) afirma que

[...] podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, uma peculiar linguagem escrita. Segundo a atinada expressão de Ch. Bühler, o desenho infantil é mais uma linguagem que uma representação. [...] a criança não aspira a representar: é muito mais simbólica que realista, não a preocupa a semelhança exata ou completa, quer apenas fazer algumas precisões sobre o objeto representado. Pretende mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto. (VIGOTSKI, 1997b, p. 192, tradução nossa<sup>6</sup>).

Essa descoberta pela criança da representação simbólica como forma de linguagem, no desenho e na brincadeira de papéis, conforme explica Vigotski (1997b), muda qualitativamente todo o seu processo de desenvolvimento e viabiliza a apropriação da escrita como uma atividade semiótica essencialmente simbólica, isto é, que possibilita a expressão por meio de signos gráficos com base em aspectos que os diferenciam e identificam, não em semelhanças exatas ou completas com outro tipo de materialidade. É assim que “toda a

---

<sup>5</sup> [...] el niño al dibujar objetos complejos no representa sus partes, sino sus propiedades generales (impresión de forma esférica, etc.). [...] El niño actúa del mismo modo cuando quiere representar conceptos complejos o abstractos. No dibuja, sino que señala y su lápiz fija únicamente su gesto indicativo. (VIGOTSKI, 1997b, p. 187).

<sup>6</sup> [...] podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. Según la atinada expresión de Ch. Bühler, el dibujo infantil es más bien un lenguaje que una representación. [...] el niño no aspira a representar: es mucho más simbólico que realista, no le preocupa en lo más mínimo la semejanza exacta o completa, quiere tan sólo hacer algunas precisiones sobre el objeto representado. Pretende más bien identificar y designar el dibujo que reproducir el objeto. (VIGOTSKI, 1997b, p. 192).

capacidade gráfica das expressões do protótipo intermediário do homem culto de nossa época se transforma em linguagem escrita.” (VIGOTSKI, 1997b, p. 192, tradução nossa<sup>7</sup>).

Portanto, todas essas maneiras utilizadas pela criança para atribuir sentidos ao mundo – o gesto indicativo, o jogo de papéis sociais e o desenho como instrumento – desenvolvem a capacidade gráfica para expressar, desde a primeira infância, e possibilitam a apropriação e o desenvolvimento da escrita pela criança no início da idade escolar, momento em que começam a ser criadas necessidades de expressão por meios mais elaborados.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança se familiariza com ferramentas (signos) mais complexas para expressar, que constituem “um sistema de símbolos e signos gráficos que substituem o som isolado da linguagem” (VIGOTSKI, 1997a, p. 43, tradução nossa<sup>8</sup>), pois “a escrita se baseia em um sistema de estímulos óticos” (VIGOTSKI, 1997a, p. 43, tradução nossa<sup>9</sup>).

Vigotski (1997b) explica que, inicialmente, para a criança, a escrita designa as palavras faladas e, só então, passa a designar as coisas diretamente. Segundo ele,

Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não apenas se pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva à criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras. (VIGOTSKI, 1997b, p. 187, tradução nossa<sup>10</sup>).

Portanto, da mesma forma como a criança faz desenhos representando simbolicamente os objetos do mundo com base em indícios visuais, ela desenha a palavra oral e compreende que se trata de uma representação igualmente simbólica. Isso significa que essa representação não é exata ou completa, mas se baseia em indícios gráficos ou visuais para apontar ou designar os signos verbais orais e, em um momento posterior, apontar os objetos diretamente.

---

<sup>7</sup> [...] toda la capacidad gráfica de expresiones del prototipo medio del hombre culto de nuestra época se vierte en la escritura. (VIGOTSKI, 1997b, p. 192).

<sup>8</sup> [...] um sistema de símbolos o signos gráficos que sustituyen el sonido aislado del lenguaje. (VIGOTSKI, 1997a, p. 43).

<sup>9</sup> [...] escritura se basa en un sistema de estímulos ópticos [...]. (VIGOTSKI, 1997a, p. 43).

<sup>10</sup> Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras e palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras. (VIGOTSKI, 1997b, p. 197).

Nesse processo, a fala oral é importante para auxiliar os indivíduos a compreenderem quais signos gráficos designam ou apontam determinados signos orais. Esse papel também pode ser cumprido por outras modalidades da linguagem, como os sinais.

Em vista do percurso genético de desenvolvimento da escrita na criança, conforme mostram Vigotski (1997b) e Luria (2006), é coerente considerar que esses meios simbólicos para auxiliar a recordação dos signos são as marcas gráficas ou visuais, conforme diz Bajard (2014; 2016), as quais precisam ser ensinadas no período de alfabetização das crianças por meio do “uso de expedientes [ou meios] simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação.” (LURIA, 2006, p. 188).

Nessa perspectiva, compreendemos que o domínio dos signos gráficos, e dos modos culturais de escrever dirigidos a eles, possibilita considerar a escrita como um corpo vivo, diferente de um hábito técnico, conforme advertiu Vigotski (1997b); trata-se de enxergar a escrita como uma atividade semiótica (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018), cujo trabalho é realizado por meio de instrumentos semióticos (símbolos e signos gráficos).

Isso significa que a apropriação pela criança dos signos gráficos, bem como a atividade de escrita realizada por meio deles, requer que eles sejam apresentados a elas visualmente, de modo que se tornem ferramentas para a realização de suas intenções de dizer, constituindo situações potencialmente desenvolvimentais para a aprendizagem da atividade complexa de escrever.

Sobre os métodos que possibilitam, da forma mais adequada, que o pensamento se realize em palavras escritas, Vigotski (1997b, p. 197, tradução nossa<sup>11</sup>) aponta que “Os diversos métodos de ensino da escrita permitem realizar isso de modo diferente. Muitos métodos utilizam o gesto auxiliar para unir o símbolo verbal com o escrito; outros se valem do desenho que representa o objeto dado.”.

Assim, um processo educativo planejado intencionalmente para favorecer a apropriação da escrita, com foco na formação de crianças produtoras e leitoras de textos, requer a exposição visual dos signos escritos e dos modos de escrever às crianças durante seus trabalhos de produção textual e de leitura, de modo a apresentar as formas como se desenha as palavras que existem na fala oral e, também, identificar os escritos com os desenhos das coisas.

---

<sup>11</sup> Los diversos métodos de enseñanza de la escritura permiten realizar esto de modo diferente. Muchos métodos utilizan el gesto auxiliar para unir el símbolo verbal con el escrito; otros se valen del dibujo que representa o objeto dado. (VIGOTSKI, 1997b, p. 197).

#### **4 Considerações finais**

O exercício de reflexão sobre a natureza da escrita nas perspectivas da psicologia histórico-cultural e da história cultural, bem como suas implicações para a organização dos processos de ensino e de aprendizagem da escrita no contexto escolar, decorrem de nossas pesquisas, estudos e debates no campo da Educação, tendo como base os ensinamentos de Vigotski (1997b) e de Luria (2006), para os quais o desenvolvimento das capacidades humanas se realiza no processo das atividades a elas vinculadas, feitas em colaboração com outros indivíduos mais experientes culturalmente e mediadas pela linguagem e outros instrumentos sociais.

Por isso, compreendemos que o desenvolvimento da escrita na criança, em suas máximas possibilidades humanas, requer um processo de ensino e de aprendizagem intencionalmente organizado para promover o desenvolvimento psíquico por meio de atividades adequadas e socialmente significativas.

Esses processos humanizadores que ocorrem por meio da prática pedagógica intencionalmente planejada podem ser favorecidos à medida que nós, professores e professoras, realizemos nosso papel de criar situações desenvolvimentais com base em conhecimentos produzidos cientificamente, como esses que propomos neste artigo, de maneira a conduzir os processos de ensino e de aprendizagem das crianças para a apropriação da cultura em suas formas mais elaboradas.

Com base em conhecimentos teóricos e metodológicos cientificamente elaborados, nossa discussão, que partiu da perspectiva histórica da escrita e buscou aprofundar a questão na perspectiva do desenvolvimento psíquico da escrita na criança, possui elementos para afirmar que a escrita é uma modalidade de linguagem gráfica e autônoma, em relação à oralidade, e que é desenvolvida tanto na história da humanidade quanto na história de cada criança por meio de um processo de apropriação cultural que tem princípio fundamental o uso simbólico do aspecto gráfico para expressar.

Para nós, isso significa que as práticas de ensino e de aprendizagem da escrita que possuem como objetivo o desenvolvimento humano devem garantir que todas as crianças compreendam a natureza gráfica e visual da escrita, possibilitando que tomem consciência do fato de que ela não precisa ser perfeita para ser suficiente; essencialmente, precisa veicular as significações por meio de indicações gráficas convencionais e ser socialmente significativa.

Conforme Vigotski (1997) deixou claro, há diversos métodos de ensino da escrita que podem possibilitar sua apropriação de forma adequada para favorecer o desenvolvimento e a humanização das crianças, sem necessidade de memorizar as relações supostamente estáveis entre fonemas e grafemas, sem cópia, sem exercícios de decodificação e sem repetições cansativas. Para isso, é fundamental garantirmos que as práticas de ensino e de aprendizagem dos atos culturais de ler e de escrever estejam apoiadas no papel social da escrita e no uso simbólico do aspecto gráfico convencional da escrita.

Enfim, aprender a ler e a escrever pelos olhos, com foco nos significados veiculados, requer o acesso visual e o uso frequente pelas crianças dos símbolos e signos gráficos utilizados socialmente para realizar suas intenções de dizer, possibilitando seu desenvolvimento e sua humanização desde o primeiro ano Ensino Fundamental, isto é, o desenvolvimento da capacidade de expressão, de pensamento e de fruição do ato cultural de ler.

### **Referências bibliográficas**

BAJARD, É. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 21, n. 1, 2014, p. 189-195.

BAJARD, É. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 23, n. 1, 2016, p. 201-225.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 5-39.

CATACH, N. Apresentação. In: CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 5-20.

DESBORDES, F. A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da antiguidade. In: CATACH, N. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. p. 23-30.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. São Paulo: Ática, 1995.

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

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na alta idade média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 41-69.

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

,

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

Artigo recebido em: 13.02.2020 Artigo aprovado em: 28.04.2020