

Capítulo 8

A pré-história da linguagem escrita

Vygotsky, L. S. (1933/2009) A pré-história da linguagem escrita (capítulo 8). In: _____. (vários/2009) A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 126-145

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. 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 de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Algo similar tem acontecido com o ensino de linguagem falada para surdos-mudos. A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de letras em particular e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta.

Explica-se essa situação, primariamente, por fatores históricos – especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, po-

dendo, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música.

Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que 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. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Entretanto, a história do desenvolvimento da linguagem escrita impõe dificuldades enormes à pesquisa. Até onde podemos

julgar com o material disponível, ela não segue uma linha única direta na qual se mantenha algo como uma continuidade clara de formas. Em vez disso, ela nos oferece as metamorfoses mais inesperadas, isto é, transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita em outras. Para citar a adequada expressão de Baldwin referente ao desenvolvimento das coisas, ela é constituída tanto de involuções como de evoluções¹. Isso significa que, juntamente aos processos de desenvolvimento – movimento progressivo – e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos. Esse tipo revolucionário de desenvolvimento, no entanto, de maneira nenhuma é novo para a ciência em geral; é novo somente para a psicologia da criança. Portanto, apesar de algumas tentativas ousadas, a psicologia infantil não possui uma visão convincente do desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, como um processo unificado de desenvolvimento.

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Atualmente, apesar dos vários estudos existentes, ainda não estamos em condições de escrever uma

.....

1. J. M. Baldwin, *Mental Development in the Child and the Race*, Nova Iorque, 1895; edição russa, 1912.

história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças. Conseguimos somente distinguir os pontos importantes nesse desenvolvimento e discutir as suas grandes mudanças. Essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança.

Gestos e signos visuais

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. Ao discutir a história da escrita humana, Wurth assinalou as ligações entre os gestos e a escrita pictórica ou pictográfica². Ele mostrou que, frequentemente, os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico; por outro lado, os signos frequentemente são a fixação de gestos. Uma linha que designa “indicação” na escrita pictográfica denota o dedo indicador em posição. De acordo com Wurth, todas essas designações simbólicas na escrita pictórica só podem ser explicadas como derivadas da linguagem gestual, mesmo quando, subsequentemente, tornam-se separadas dela, funcionando de maneira independente.

Existem dois outros domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. Eu poderia citar muitos outros exemplos. Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando

.....

2. Wurth (referência não disponível).

os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer os movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos. Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra. Também tendemos a imputar ao mesmo tipo de fenômeno o fato, experimentalmente demonstrado, de as crianças, ao desenharem objetos complexos, não o fazerem pelas suas partes componentes, e sim pelas suas qualidades gerais, como, por exemplo, a impressão de redondo etc. Quando uma criança desenha uma lata cilíndrica como uma curva fechada que lembra um círculo, ela está, assim, desenhando sua propriedade redonda. 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. Quando solicitada a desenhar um “bom tempo”, a criança indicará o pé da página fazendo um movimento horizontal com a mão, explicando: “Esta é a Terra”; então, depois de realizar vários movimentos verticais para cima e para baixo, confusos: “E este é o bom tempo”. Tivemos ocasião de verificar mais precisamente, em experimentos, a íntima relação entre a representação por gestos e a representação pelo desenho, e obtivemos a representação simbólica e gráfica de gestos em crianças com cinco anos.

O desenvolvimento do simbolismo no brinquedo

A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a

coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo.

Desse ponto de vista, portanto, 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. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente.

Tentamos estabelecer, experimentalmente, esse estágio especial particular, nas crianças, de escrita com objetos. Conduzimos brinquedos e experimentos nos quais, brincando, representamos as coisas e as pessoas envolvidas por objetos familiares. Por exemplo, um livro em pé designava uma casa; chaves significam crianças; um lápis, uma governanta; um relógio de bolso designava uma farmácia; uma faca, o médico; uma tampa de tinteiro, uma carruagem; e assim por diante. A seguir, através de gestos figurativos, usando-se esses objetos, representava-se uma história simples para as crianças. Elas podiam, com grande facilidade, ler a história. Por exemplo, o médico chega à casa numa carruagem, bate à porta, a governanta abre, ele examina as crianças, receita e sai; a governanta vai até a farmácia, volta e dá os remédios às crianças. A maioria das crianças com três

anos pode ler, com grande facilidade, essa notação simbólica. Crianças de quatro ou cinco anos podem ler notações mais complexas: um homem andando pela floresta é atacado e mordido por um lobo; o homem livra-se e corre, um médico o atende, e o homem vai à farmácia e depois para casa; um caçador põe-se a caminho da floresta para matar o lobo.

O que é evidente é que a similaridade perceptiva dos objetos não tem um papel considerável para a compreensão da notação simbólica. O que importa é que os objetos admitam o gesto apropriado e possam funcionar como um ponto de aplicação dele. Dessa forma, os objetos que não permitem a realização dessa estrutura gestual são sumariamente rejeitados pelas crianças. Nesse jogo, por exemplo, que é conduzido numa mesa e que envolve objetos pequenos colocados sobre ela, se pegarmos os dedos das crianças e dissermos: "De brincadeira, suponha, agora, que seus dedos são as crianças", elas taxativamente se recusarão a brincar. Elas objetarão dizendo que não é possível existir esse jogo. Os dedos estão de tal forma conectados aos seus corpos, que não podem ser considerados objetos em relação aos quais possa corresponder um gesto indicativo. Da mesma forma, uma peça de mobília não pode estar envolvida, como objeto, na brincadeira. Os objetos cumprem uma função de substituição: o lápis substitui a governanta, ou o relógio, a farmácia; no entanto, somente os gestos adequados conferem a eles os significados. Sob a influência desses gestos, entretanto, as crianças mais velhas começam a fazer uma descoberta de importância excepcional – os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las. Por exemplo, quando pegamos um livro com uma capa escura e dizemos que ele representará uma floresta, a criança, espontaneamente, acrescentará: "É verdade, é uma floresta porque é preto e escuro". Assim, ela isola um dos aspectos do objeto que, para ela, é uma indicação do fato de usar o livro para significar uma floresta. Da mesma maneira, quando se usa a tampa metálica de um tinteiro para representar uma carruagem, a criança apontará dizendo: "Este é o assento". Quando o relógio de

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

O que vemos em todos esses exemplos é a mesma coisa, ou seja, que, sob o impacto do novo significado adquirido, modifica-se a estrutura corriqueira dos objetos. Em resposta ao fato de o relógio representar uma farmácia, um de seus aspectos, em particular, é isolado, assumindo a função de um novo signo ou indicação de *como* o relógio representa a farmácia (seja através dos medicamentos, seja através da porta de entrada). A estrutura corriqueira dos objetos (por exemplo, a rolha numa garrafa) começa a refletir-se na nova estrutura (o lobo segura a rolha nos dentes), e essa modificação estrutural torna-se tão forte que, por vezes, em vários experimentos, chegamos a incutir gradualmente na criança determinado significado simbólico. Por exemplo, em quase todas as nossas sessões de brinquedo, o relógio de bolso significou uma farmácia, enquanto outros objetos tiveram seu significado mudado rápida e frequentemente. Num outro jogo, pegamos o relógio e, de acordo com novos procedimentos, explicamos: "Agora isto é uma padaria". Uma criança imediatamente pegou uma caneta e, colocando-a atravessada sobre o relógio, dividindo-o em duas metades, disse: "Tudo bem, esta é a farmácia e esta é a padaria". O velho significado tornou-se assim independente e funcionou como uma condição para o novo. Também pudemos observar essa aquisição de significado independente em situações fora do próprio jogo; se uma faca caísse, a criança poderia dizer: "O médico caiu". Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brin-

quedo, consideramos a brincadeira do faz de conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado.

H. Hetzer estudou experimentalmente como a representação simbólica dos objetos – tão importante no aprendizado da escrita – desenvolve-se em crianças de três a seis anos³. Seus experimentos constituíram-se de quatro séries básicas. Através da primeira, investigou a função dos símbolos no brinquedo das crianças. As crianças tinham de representar, na brincadeira, um pai ou uma mãe fazendo o que eles costumam fazer no dia a dia. Nesta brincadeira acrescentava-se uma interpretação de faz de conta de alguns objetos, de modo que tornasse possível para o pesquisador observar a função simbólica associada aos objetos. A segunda série utilizou blocos e materiais com que as crianças pudessem construir coisas, e a terceira envolveu desenhos com lápis de cor. Nessas duas últimas séries, prestou-se particular atenção ao momento em que era nomeado o significado apropriado. A quarta série de experimentos teve a função de investigar, na forma de uma brincadeira de correio, até que ponto as crianças conseguiam perceber combinações puramente arbitrárias de signos. Esse jogo utilizava pedaços de papel de várias cores para significar diferentes tipos de mensagens: telegramas, jornais, ordens de pagamento, pacotes, cartas, cartões-postais, e assim por diante. Assim, os experimentos relaciona-

.....

3. H. Hetzer, *Die Symbolische Darstellung in der fruhen Windbert*, Vienna Deutscher Verlag fur Jugend und Volk, 1926, p. 92.

vam, explicitamente, essas diferentes formas de atividade (cujo único aspecto comum compartilhado é a função simbólica) e tentavam ligá-las ao desenvolvimento da linguagem escrita, aliás, como nós também fizemos em nossos experimentos.

Hetzer foi capaz de mostrar claramente quais significados simbólicos surgem no brinquedo através de gestos figurativos e quais surgem através das palavras. A linguagem egocêntrica das crianças manifestou-se amplamente nesses jogos. Enquanto algumas crianças representavam qualquer coisa através de movimentos e mímica, não usando de maneira nenhuma a fala como fonte de simbolismo, em outras, as ações foram acompanhadas pela fala: a criança tanto falava quanto agia. Já para um terceiro grupo de crianças começa a predominar a expressão puramente verbal não acompanhada por nenhuma atividade. Finalmente, num quarto grupo as crianças não brincam, e a fala torna-se o único modo de representação, desaparecendo a mímica e as expressões gestuais. A porcentagem de ações gestuais na brincadeira diminui com a idade, ao mesmo tempo que a fala, gradualmente, passa a predominar. Como diz o autor, a conclusão mais importante desse estudo do desenvolvimento é que, na atividade de brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos não está na percepção do símbolo mas, sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação. Na nossa opinião, essa é uma conclusão extraordinariamente importante; ela indica que a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.

À medida que o desenvolvimento prossegue, o processo geral de nomeação se desloca cada vez mais para o início do processo, que, assim, passa a ser equivalente à escrita da palavra que acabou de ser dita. Uma criança de três anos é capaz de compreender a função representativa de uma construção com brinquedos, enquanto uma criança de quatro anos dá nome às suas criações antes mesmo de começar a construí-las. Da mesma forma, notamos no desenho que uma criança com três anos

ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho, o que só será dominado completamente, por todas as crianças, em torno dos sete anos.

O desenvolvimento do simbolismo no desenho

K. Buhler⁴ notou, corretamente, que o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. Em seguida, diz ele, a fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a às suas leis. Isso inclui o desenho.

Inicialmente a criança desenha de memória. Se pedirmos a ela para desenhar sua mãe, que está sentada diante dela, ou algum outro objeto que esteja perto dela, a criança desenhá-lo sem sequer olhar para o original; ou seja, as crianças não desenharam o que veem, mas sim o que conhecem. Com muita frequência, os desenhos infantis não só não têm nada a ver com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção. Nós também observamos o que Buhler chama de "desenhos de raios X". Uma criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenhar suas pernas, sua barriga, a carteira no bolso, e até mesmo o dinheiro dentro da carteira — ou seja, as coisas que ela sabe que existem mas que, de fato, não caso, não podem ser vistas. Ao desenhar uma figura de perfil, a criança incluirá um segundo olho; ao desenhar um homem montado a cavalo, visto de lado, incluirá a outra perna. Finalmente, partes extremamente importantes dos objetos podem ser omitidas; por exemplo, as crianças podem desenhar pernas que saiam diretamente da cabeça, omitindo o pescoço e o tronco ou, ainda, podem combinar partes distintas de uma figura.

Como mostrou Sully, as crianças não se preocupam muito com a representação; elas são muito mais simbolistas do que na-

.....

4. K. Buhler, *Mental Development of the Child*.

turalistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações apenas superficiais⁵. No entanto, não é possível admitir que as crianças tenham tão pouco conhecimento da figura humana quanto poderia parecer pelos seus desenhos; ou seja, na verdade, parece que elas tentam identificar e designar mais do que representar. Nessa idade, a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. Notamos que, quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

O desenvolvimento subsequente do desenho nas crianças, entretanto, não tem explicação em si mesmo e tampouco é puramente mecânico. Há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo. Há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo. Sully ilustra essa descoberta usando o exemplo de uma criança que, por acaso, desenhou uma linha espiral, sem nenhuma intenção e, de repente, notando uma certa similaridade, exclamou alegremente: "Fumaça, fumaça!"

Embora esse processo de reconhecimento do que está desenhado já seja encontrado cedo na infância, ele ainda não equivale à descoberta da função simbólica como, aliás, as observa-

.....

5. J. Sully, *Studies of Childhood*, Londres, 1895.

ções têm demonstrado. Nesse estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar ao ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo.

Quando se mostrou para uma menina um desenho da sua boneca e ela exclamou: "Uma boneca igualzinha à minha!", é possível que ela tivesse em mente, ao ver o desenho, um outro objeto igual ao dela. De acordo com Hetzer, não há evidências decisivas de que o processo de assemelhação de um desenho a um objeto signifique, ao mesmo tempo, a compreensão de que o desenho é uma representação do objeto. Tudo nos faz crer que, para a menina, o desenho não era uma representação da sua boneca mas, sim, uma outra boneca igual à dela. Uma prova disso é o fato de que, por muito tempo, as crianças se relacionam com desenhos como se eles fossem objetos. Por exemplo, quando se mostra a uma criança o desenho de um garoto de costas, ela vira o papel para tentar ver seu rosto. Mesmo entre crianças de cinco anos, quase sempre se observa que, em resposta à pergunta: "Onde está o rosto, o nariz?" elas viram o papel e só então respondem: "Não, não está aqui. Não foi desenhado."

Achamos que Hetzer está muito certo ao afirmar que a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é a utilizando como base que todos os outros sistemas de signos são criados. De fato, também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar.

Tivemos a oportunidade de observar como o desenho das crianças se torna linguagem escrita real, através de experimentos em que atribuíamos às crianças a tarefa de representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. Nesses experimentos, ficou absolutamente clara a tendência, por parte das crianças em idade escolar, de mudar de uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, em que as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos. Observamos bem essa dominância

da fala sobre a escrita numa criança em idade escolar que escreveu cada palavra da frase em questão através de desenhos individuais. Assim, a frase “Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali” foi representada da seguinte forma: a figura de uma pessoa (“Eu”), a mesma figura com os olhos cobertos (“não vejo”), duas ovelhas (“as ovelhas”), um dedo indicador e várias árvores atrás das quais se podiam ver as ovelhas (“mas elas estão ali”). A frase “Eu respeito você” foi representada da seguinte maneira: uma cabeça (“Eu”), duas figuras humanas, uma das quais com um chapéu nas mãos (“respeito”) e outra cabeça (“você”).

Vemos assim como o desenho acompanha obedientemente a frase e como a linguagem falada permeia o desenho das crianças. Nesse processo, com frequência a criança tem de fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; também pudemos observar que esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança.

O simbolismo na escrita

Dentro do nosso projeto geral de pesquisa, foi Luria que se responsabilizou por tentar recriar experimentalmente esse processo de simbolização na escrita, para que pudesse estudá-lo de forma sistemática⁶. Em seus experimentos, crianças que não eram ainda capazes de escrever foram colocadas ante a tarefa de elaborar algumas formas simples de notação gráfica. Pedia-se que procurassem não esquecer certo número de frases, que excedia em muito sua capacidade natural de memória. Quando as crianças se convenciam de que não seriam capazes de se lembrar de todas as frases, dava-se a elas uma folha de papel pedindo-lhes que grafassem ou representassem, de alguma maneira, as palavras apresentadas.

.....

6. A. R. Luria, “Materials on the Development of Writing in Children”, *Problemi Marksistkogo Vospitaniya*, I (1929): 143-176.

Com frequência as crianças ficavam perplexas diante dessa sugestão, dizendo que não sabiam escrever. Nesse momento, o experimentador ensinava-lhes algum procedimento que implementasse o que foi pedido e examinava até que ponto as crianças eram capazes de dominá-lo e em que momento os rabiscos deixavam de ser simples brincadeiras e se tornavam símbolos auxiliares na lembrança das frases. No estágio dos três aos quatro anos, as notações escritas em nada ajudavam as crianças no processo de lembrança; ao tentar lembrar as frases, as crianças nem olhavam para o papel. Entretanto, de vez em quando encontrávamos alguns casos, aparentemente surpreendentes, que destoavam consideravelmente dessa regra geral. Nesses casos, a criança também rabiscava traços absolutamente não diferenciados e sem sentido, mas, quando reproduzia as frases, parecia que as estava lendo; ela se reportava a certos rabiscos e podia indicar repetidamente, sem errar, qual rabisco representava cada frase. Surgia então uma relação inteiramente nova para esses rabiscos e para a atividade motora autorreforçadora: pela primeira vez os traços tornavam-se símbolos mnemotécnicos. Por exemplo, algumas crianças colocavam traços particulares em lugares distintos da página, a fim de associar certo traço a determinada frase. Surgia então um tipo característico de topografia – um traço no canto da página, por exemplo, representava uma vaca, enquanto um outro, não muito distante, representava um limpador de chaminés. Dessa forma, pode-se dizer que esses traços constituem sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico.

Acreditamos estar certos ao considerar esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita. Gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos. Através desses experimentos, foi-nos possível descrever não somente o momento exato da própria descoberta como, também, seguir o curso do processo em função de certos fatores. Assim, o conteúdo e a forma in-

introduzidos nas frases quebram, pela primeira vez, a ausência de sentido nas notações gráficas das crianças. Se, por exemplo, introduzirmos a noção de quantidade nas frases, podemos evocar, de pronto, mesmo em crianças entre quatro e cinco anos, uma notação que reflete essa quantidade. (Talvez tenha sido a necessidade de registrar quantidades que, historicamente, deu origem à escrita.) O mesmo acontece com a introdução das noções de cor e forma, que também contribuem para que a criança descubra o princípio da escrita. Assim, frases como “parece preto”, “fumaça preta de uma chaminé”, “no inverno há muita neve branca”, “um camundongo com um rabo muito comprido” ou “Lyalya tem dois olhos e um nariz”, fazem com que a criança mude rapidamente de uma escrita que funciona como gestos indicativos para uma escrita que contém os rudimentos da representação.

É fácil perceber que, nesse ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de 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. É difícil especificar como esse deslocamento ocorre, uma vez que somente pesquisas adequadas a serem feitas poderão levar a conclusões definitivas, e os métodos geralmente aceitos do ensino da escrita não permitem a observação dessa transição. No entanto, uma coisa é certa – o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos au-

xiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, 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.

Dado o estado atual do conhecimento psicológico, a nossa concepção de que o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita poderia parecer, de certa forma, exagerada. As descontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outro são muito grandes para que as relações se tornem, de imediato, evidentes. No entanto, vários experimentos e a análise psicológica nos levam exatamente a essa conclusão. Mostram-nos que, por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático, desconexo e confuso, existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita. Essa forma superior, que mencionaremos somente de passagem, implica uma reversão ulterior da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para, agora numa nova qualidade, novamente um estágio de primeira ordem. Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo o que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita.

Implicações práticas

Uma visão geral da história completa do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças leva-nos, naturalmente, a três conclusões de caráter prático, excepcionalmente importantes.

A primeira é que, do nosso ponto de vista, seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola. De fato, se as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, como demonstram os experimentos de Hetzer, então o ensino da escrita deveria ser de responsabilidade da educação pré-escolar. Observamos, ainda, várias circunstâncias que, do ponto de vista psicológico, indicam que na União Soviética o ensino da escrita vem tarde demais. Ao mesmo tempo, sabemos que o ensino da leitura e da escrita começa, geralmente, aos seis anos, na maioria dos países europeus e americanos.

As pesquisas de Hetzer indicam que oitenta por cento das crianças com três anos podem dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto, com seis anos, quase todas as crianças são capazes de realizar essa operação. Com base nas suas observações, poder-se-ia concluir que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários como, também, o progresso na atenção e na memória. Portanto, os experimentos de Hetzer apontam para o início do ensino da leitura em idades mais precoces. Só para deixar claro, ela não deu importância ao fato de que a escrita é um simbolismo de segunda ordem; ao contrário, o que ela estudou foi o simbolismo de primeira ordem.

Burt relata que, na Inglaterra, embora a frequência à escola seja compulsória a partir dos cinco anos, ela é permitida a crianças entre três e cinco anos, desde que haja vagas, para ensino do alfabeto⁷. A grande maioria das crianças já são capazes de ler aos quatro anos e meio. Montessori é particularmente fa-

.....

7. C. Burt, *Distribution of Educational Abilities*, Londres, P. S. King and Sons, 1917.

vorável ao ensino da leitura e da escrita em idades precoces⁸. Nos seus jardins de infância, na Itália, durante situações de jogos, através de exercícios preparatórios, todas as crianças começam a escrever aos quatro anos e podem ler tão bem quanto as crianças com cinco anos que estão no primeiro ano regular.

No entanto, o próprio exemplo de Montessori mostra muito bem que a situação é muito mais complexa do que parece à primeira vista. Se, por uns instantes, ignorarmos a precisão e a beleza das letras que suas crianças desenhavam e atentarmos para o conteúdo do que elas escrevem, encontraremos mensagens do seguinte tipo: "Feliz Páscoa ao engenheiro Talani e à professora Montessori. Felicidades ao diretor, à professora e à doutora Montessori. Casa das Crianças. Via Campania", e assim por diante. Não negamos a possibilidade de ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. Temos, aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita, não somente na escola de Montessori, mas também na maioria das outras escolas; ou seja, a escrita é ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser "relevante à vida" – da mesma forma que requeremos uma aritmética "relevante".

.....

8. M. Montessori, *Spontaneous Activity in Education*, Nova Iorque, Schocken, 1965.

Uma segunda conclusão, então, é de que a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

O terceiro ponto que estamos tentando adiantar como conclusão prática é a necessidade de a escrita ser *ensinada* naturalmente. Quanto a isso, Montessori contribuiu de forma importante. Ela mostrou que os aspectos motores da escrita podem ser, de fato, acoplados com o brinquedo infantil e que o escrever pode ser “cultivado” em vez de “imposto”. Ela oferece uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita.

Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não, como um treinamento imposto de fora para dentro. Montessori mostrou que o jardim de infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita; isso significa que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas sim descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. No entanto, o que Montessori faz quanto aos aspectos motores dessa habilidade deveria, agora, ser feito em relação aos aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional. É claro que é necessário, também, levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado mais do que aprendizado. Quanto a isso, podemos apenas indicar uma abordagem extremamente geral: assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para

Montessori exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.