

L. S. VIGOTSKI

OBRAS ESCOGIDAS III

CAPÍTULO 7 (escrito em 1931)

A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita¹

Na prática da educação escolar, a escrita ocupa até hoje um lugar muito restrito em comparação com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita se apresenta com um sentido prático restrito. A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura é enfatizado a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, fica esquecida, razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo. Algo semelhante acontecia com os surdos-mudos quando se lhes ensinava a linguagem oral. A atenção dos professores se centrava na elaboração pelas crianças de uma correta articulação, a perfeição de sons isolados e em sua pronúncia clara. A técnica da pronúncia ocultava ao aluno surdo-mudo a linguagem oral; sua fala era defeituosa.

Os que se opunham a esse método salientavam com toda razão que aos surdos-mudos não se ensinava a linguagem oral, mas sim a pronunciar as palavras. O mesmo costuma acontecer com o ensino da escrita. Aos escolares não se ensina a linguagem escrita, mas sim a traçar as palavras e, por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais. Isso se explica, em primeiro lugar, por razões históricas, pelo fato justamente de que a pedagogia prática, apesar da existência de numerosos métodos de ensino da leitura e da escrita, não elaborou, ainda, um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente. Assim, a problemática desse ensino permanece sem solução até hoje. Diferentemente do ensino da língua oral, à qual a criança se integra por si mesma, o ensino da língua escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido a que se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano secundário. Nosso ensino da escrita ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança,

¹ Texto para fins de estudos acadêmicos. Revisão técnica professora Suely Amaral Mello. Tradução professoras Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza. Trabalho de digitação por Jeanne Karla Lima Fernandes e Mariana Cristina Moreira Santos.

nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. Com essa abordagem, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não o introduzem na natureza da música.

O apego unilateral pelo mecanismo da escrita, não só se refletiu na prática, mas também na abordagem teórica. Até o momento, a escrita era considerada pela psicologia como um hábito motor, como problema do desenvolvimento muscular das mãos, como um problema de linhas e pautas, etc.

Na psicologia, o problema da linguagem escrita está muito pouco estudado como tal, isto é, como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Hoje, apesar de uma série de pesquisas já realizadas, não estamos em condições de escrever algo coerente e abrangente sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Podemos destacar, apenas, os pontos mais significativos desse desenvolvimento, determo-nos nas fases mais importantes. O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos simbólicos.

A. Delacroix (1) salienta acertadamente que a peculiaridade desse sistema está em que representa um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita está constituída por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O elo intermediário, ou seja, a linguagem oral pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados, assim como suas inter-relações.

Para nós, é evidente que o domínio desse complexo sistema de signos não pode se dar por uma via puramente mecânica, a partir do exterior, por meio do simples ato de pronunciar, de uma aprendizagem artificial. Para nós é claro que o domínio da linguagem escrita é, na verdade, o resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento infantil. Apenas se abordamos o ensino da escrita a partir de um ponto de vista histórico, ou seja, com a intenção de compreendê-la ao longo de todo o desenvolvimento histórico cultural da criança, poderemos nos aproximar da solução correta de toda a psicologia da escrita.

A história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança apresenta enormes dificuldades para a pesquisa. A julgar pelos materiais que temos, o desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma única linha, nem mantém nada parecido com a sucessão das formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, encontramos as transformações mais inesperadas, ou seja, a transformação de algumas formas de linguagem escrita em outras. De acordo com a magnífica frase de Baldwin, é tanto evolutiva como involutiva. Isso significa que, juntamente com os processos de avanço e aparecimento de formas novas, são produzidos os processos regressivos, de extinção, de desenvolvimento inverso de formas antigas.

Como na história do desenvolvimento cultural da criança, nos encontramos frequentemente aqui com mudanças bruscas, alterações ou interrupções na linha de desenvolvimento. A linha de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, as vezes é como se desaparece completamente; em seguida começa, não se sabe bem de onde, de fora, uma nova linha. À primeira vista, parece que entre a linha anterior e a nova recém iniciada não há nenhum, absolutamente nenhum nexo de continuidade. Apenas uma concepção ingênua do desenvolvimento como um processo puramente evolutivo, que se origina exclusivamente pela acumulação gradual de pequenas mudanças, pela passagem imperceptível de uma forma a outra, pode esconder de nossa percepção a verdadeira essência dos processos que ocorrem. Apenas aquele que tende a considerar todos os processos de desenvolvimento como processos de germinação, poderá negar que a história da linguagem escrita da criança é representada por uma linha única de desenvolvimento, apesar das interrupções, transformações e extinções de que falamos anteriormente.

Já sabemos que todo o processo do desenvolvimento cultural da criança, assim como todo o processo de seu desenvolvimento psíquico, constitui um modelo de desenvolvimento revolucionário. Já vimos que o próprio tipo de desenvolvimento cultural da conduta humana, produto da interação complexa do amadurecimento orgânico da criança com o meio cultural, deve, necessariamente, oferecer-nos a cada passagem um modelo deste desenvolvimento revolucionário. O desenvolvimento revolucionário não é nada novo para a ciência, em geral; é apenas novo para a psicologia infantil. Por isso, apesar de algumas pesquisas ousadas, ainda precisamos na psicologia infantil de uma tentativa coerente de apresentar a história do

desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, como um processo único de desenvolvimento.

De um ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em suas linhas mais gerais.

A partir disso, fica claro que o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma longa história, extremamente complexa, que começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola. A primeira tarefa da pesquisa científica é descobrir a pré-história da linguagem escrita da criança, *mostrar o que leva a criança à escrita, os momentos importantíssimos pelos quais passa a pré-história, a relação que tem com a educação escolar*. A pré-história da linguagem escrita da criança transcorre, frequentemente, sob formas que requerem análise especial, uma vez que, sem isso, fica difícil conhecer as etapas preparatórias de tal desenvolvimento. Frequentemente acontece que essas etapas, em circunstâncias externas desfavoráveis são tão entrelaçadas, confusas e disfarçadas que nem sempre é possível descobri-las e determiná-las. Por isso, a maneira mais segura, como já vimos antes, para esclarecer alguns momentos importantíssimos da pré-história oculta da linguagem escrita é a investigação experimental. Para estudar os fenômenos que nos interessam é preciso, antes de mais nada, provocá-los, criá-los e analisar o modo como acontecem e se formam. Em outras palavras, trata-se de aplicar a este fato o mesmo método experimental usado na pesquisa genética para esclarecer as ligações ocultas, submersas na profundidade, abreviadas e, por vezes, não visíveis à simples observação.

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais nas crianças e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasce a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou.

Wundt apontou a relação entre a escrita por meio de desenhos ou <pictografia> e o gesto. Wundt supõe que o gesto figurativo em geral reproduz simplesmente algum signo gráfico. Em outros casos, ocorre o inverso, o signo é a fixação e a estabilização do gesto. Assim, a escrita pictográfica dos índios substitui a linha que une os pontos, a qual indica com um movimento da mão ou do dedo indicador. A linha indicadora, que se converte em escrita pictográfica, vem a significar o movimento do dedo indicador. Todas as designações simbólicas na escrita pictográfica, diz Wundt, podem ser explicadas se deduzidas da linguagem dos gestos, mesmo se os símbolos depois se separam deles e levam uma existência independente. Veremos a seguir que, nas pesquisas sobre a escrita pictográfica artificialmente provocada na criança, se observa a mesma estabilização do gesto indicativo sob a forma de linha, ainda que isto se refira a um período posterior e signifique muito mais o retorno à etapa mais inicial do desenvolvimento. Também neste caso, o nexa genético entre o signo escrito e o gesto, deslocado no tempo, se manifesta, graças ao experimentador, com a máxima clareza. Disso falaremos mais tarde.

Gostaríamos de salientar agora dois momentos que unem geneticamente o gesto com o signo escrito. O primeiro é representado pelas garatujas que a criança faz. Como vimos em várias ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, assinala com o gesto o que quer representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto. Nos tratados de psicologia há uma única indicação sobre isso. Supomos que a escassez de observações sobre o assunto se deve à simples falta de atenção a esse fenômeno, tão importante no sentido genético.

A descoberta notável de Stern revelou o parentesco distante entre o desenho e o gesto. Uma criança de 4 anos conferia sentido, com o movimento da mão, ao que havia desenhado. O fato ocorreu poucos meses depois que as garatujas foram substituídas por desenhos comuns, muito pouco concretos. Uma vez, por exemplo, representou a picada de um mosquito com um gesto aparentemente perfurante da mão, com a ponta do lápis. Uma outra vez tentou desenhar a escuridão que acontece quando as cortinas são fechadas e desenhou uma linha forte de cima para baixo na lousa, como quando

se puxa o cordão da cortina. O movimento que tentava desenhar não se referia ao cordão, mas precisamente ao movimento de fechar as cortinas.

Poderíamos citar inúmeros exemplos semelhantes. Uma criança que pretende representar uma corrida, sinaliza com os dedos o movimento; os pontos e as linhas traçados no papel são para ela representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel.

Para nós, os primeiros desenhos das crianças, suas garatujas, são muito mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra. A esse mesmo fenômeno corresponde o fato, experimentalmente comprovado, de que a criança, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas as suas propriedades gerais (impressão da forma esférica, etc.). Quando a criança representa com a mão um vaso cilíndrico, o faz sob a forma de uma curva fechada, indicando com seu gesto que se trata de algo redondo. A fase que estamos examinando no desenvolvimento da criança coincide perfeitamente com as expressões motoras gerais da psique, que caracterizam a criança dessa idade e determinam, como mostrou a pesquisa de Bashushinski, todo o estilo de seus primeiros desenhos e suas peculiaridades. A criança age da mesma maneira quando quer representar conceitos complexos ou abstratos. Não desenha, mas assinala e seu lápis fixa unicamente seu gesto indicativo. Quando propomos que desenhe o bom tempo, a criança faz um gesto suave horizontal, apontando com a mão a parte inferior da folha: “Isso é a terra”, explica e esboça em seguida umas linhas confusas no topo da página: “E este é o tempo bom”. Em observações especiais, nos foi possível observar a afinidade entre o gesto e o desenho: obtivemos de uma criança de 5 anos uma representação simbólica e gráfica através do gesto.

O segundo ponto que forma a ligação genética entre o gesto e a linguagem escrita nos leva às brincadeiras infantis. Como sabemos, durante a brincadeira, alguns objetos passam muito facilmente a significar outros, os substituem, se convertem em signos desses objetos. Sabe-se também que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O mais importante é seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Acreditamos que somente nisso reside a chave para a explicação de toda a função simbólica da brincadeira. Uma bola de pano ou uma madeirinha se convertem em um bebê durante a brincadeira porque possibilitam fazer os mesmos gestos que representam a alimentação e o cuidado das crianças pequenas. É o próprio movimento da criança,

seu próprio gesto, que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido. Toda a atividade simbólica de representação, está cheia desses gestos indicadores. Para a criança, uma vara se torna um cavalo porque ela pode colocá-la entre as pernas e pode fazer com ela o gesto que a identifica como cavalo, no caso dado.

Então, desse ponto de vista, o jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema da linguagem muito complexo que mediante gestos informa e indica o significado dos vários brinquedos. Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo adquire o seu significado; como o desenho que, apoiado no princípio pelo gesto, se converte em um signo independente.

Só a partir dessa perspectiva podem ser cientificamente explicados dois fatos que até agora carecem da explicação teórica adequada.

Primeiro fato: para a criança que brinca, tudo pode ser tudo. A explicação está em que o próprio objeto, por si mesmo, adquire a função e o significado do signo graças somente ao gesto que lhe atribui tal significado. Disto se segue que o significado reside no gesto, e não no objeto. Portanto, é relativamente indiferente a classe de objeto com que a criança lida. O objeto é o ponto essencial de aplicação do gesto simbólico correspondente.

Segundo fato: Já no início das brincadeiras de crianças de 4-5 anos se produz a designação verbal convencional do objeto. As crianças combinam entre si “Isto será a casa e isto o prato”, etc. Mais ou menos nessa idade se forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e dá sentido a cada movimento, objeto e ação distintos. A criança, além de gesticular, fala, explica para si mesma a brincadeira, a organiza confirmando claramente a ideia de que as formas primárias da brincadeira não são mais que o gesto inicial, a linguagem com ajuda de signos. Há um momento na brincadeira quando o objeto se emancipa de sua condição de signo e gesto. Graças ao uso prolongado, o significado do gesto se transfere aos objetos e, durante a brincadeira, eles começam a representar determinados objetos e relações convencionais, mesmo sem os gestos correspondentes.

Procuramos observar pela via experimental o nascimento independente de signos a partir dos objetos, podendo estabelecer (por via experimental) a fase específica da escrita objetual da criança. Como já foi dito, fazíamos os experimentos em forma lúdica; objetos bem conhecidos pela criança, combinávamos de brincadeira que passariam a designar, durante a brincadeira, as coisas e as pessoas envolvidas nessa

atividade. Por exemplo, um livro colocado sobre um canto da mesa designava uma casa; as chaves designavam as crianças; um lápis designava a babá; o relógio designava a farmácia; a faca indicava o médico; a tampa do tinteiro designava o motorista, etc. Em seguida, apresenta-se às crianças uma história simples ao alcance de sujeitos do experimento usando gestos expressivos dirigidos aos objetos mencionados.

Por exemplo, o médico chega à casa no carro, chama, a babá abre a porta, o médico ausculta e examina as crianças, estende a receita e se vai; a babá vai até a farmácia, retorna com o remédio e dá às crianças. Quase todas as crianças de 3 anos de idade entendem sem dificuldade a trama simbólica. Os de 4 e 5 anos compreendem histórias mais complicadas: um homem passeia na floresta e é atacado por um lobo que o morde, o homem foge correndo, o médico o cura e a vítima vai a uma farmácia e depois para sua casa; um caçador vai para a floresta para matar o lobo ... É importante assinalar que a semelhança entre os objetos não tem um papel importante para a compreensão do papel simbólico do objeto. Apenas se requer que tais objetos sejam acompanhados pelos gestos correspondentes e possam servir como um ponto de aplicação do gesto. Por isso, objetos que não têm nada a ver com a estrutura dos gestos são categoricamente rejeitados pelas crianças.

Assim, em uma brincadeira que é organizada com a criança sentada frente à mesa na qual são colocados objetos de tamanho pequeno, a criança se recusa a participar. Quando tomamos os dedos de sua mão, os colocamos sobre um livro e dizemos: “Esses dedos, de brincadeira, serão crianças”, ela responde que não existem brincadeiras assim. Para ela, os dedos estão demasiadamente ligados a seu próprio corpo para servir como objeto do gesto indicativo correspondente. E, da mesma forma, os objetos de tamanho grande que há no quarto, como o armário ou mesmo alguém dos presentes tampouco podem participar da brincadeira.

Vemos, portanto, a claríssima delimitação obtida pela via experimental das duas funções da linguagem que mencionamos quando nos referimos à linguagem oral da criança. O objeto, por si mesmo, desempenha uma função substitutiva: o lápis substitui a babá e relógio substitui a farmácia; mas é apenas o gesto que se faz com esses objetos que lhes dá sentido, indica o sentido. Sob a influência do gesto indicador, nas crianças mais velhas, os objetos não apenas tendem a substituir as coisas que eles designam, mas também a apontá-las. Aqui é quando se produz a primeira “descoberta” da criança de importância extraordinária. Por exemplo, quando lhe mostramos um livro

com capa preta e dizemos que será a floresta, a criança espontaneamente acrescenta: “Sim, claro, é uma floresta porque aqui está escuro, preto”.

O que a criança faz, desse modo, é destacar um dos indícios do objeto, que para ela é uma indicação de que o livro deve designar a floresta. E da mesma forma, quando à tampa de metal é atribuída a função de charreteiro, a criança, apontando o dedo, diz: “Este é o assento”. Quando o relógio deve significar a farmácia, uma das crianças mostra a esfera e acrescenta: “Estes são os medicamentos e isso indica Farmácia”. Outro indica o aro e diz: “É o portal, a entrada para a farmácia”. Vendo uma garrafa que faz o papel de lobo na brincadeira, a criança aponta pescoço da garrafa e diz: “Aqui está a boca”: À pergunta do experimentador que mostra a tampa da garrafa e questiona: “E o que é isso?”, a criança responde: “Ah, isso! É a tampa que o lobo agarra e prende entre os dentes.”

Em todos os exemplos, vemos o mesmo, ou seja, a estrutura habitual das coisas parece modificar-se pela influência do novo significado que adquire. Como o relógio representa a farmácia, se extrai dele um indício que assume a função de um signo novo, a indicação do porquê ele representa a farmácia. A estrutura habitual das coisas (a tampa do frasco) adquire nova estrutura (o lobo segura entre os dentes a tampa do frasco). A mudança da estrutura é tão intensa que pudemos observar em várias ocasiões como a criança conserva a significação simbólica do objeto. Em todas as brincadeiras, o relógio era farmácia, enquanto as outras coisas mudavam rapidamente e com frequência de significado. Quando se passava a uma brincadeira nova, o mesmo relógio era usado e, de acordo com o novo desenvolvimento da brincadeira, nós dizíamos: “Esta é a padaria.” A criança imediatamente colocava a mão no relógio, dividindo-o em dois e dizia, apontando para uma metade: “Bem, aqui é a farmácia e aqui a padaria.” O significado anterior se tornava independente e servia de meio ao novo. Fora da brincadeira, pudemos constatar também a aquisição do significado independente: quando a faca cai, a criança exclama: “O médico caiu”.

Assim, vemos que, sem o gesto indicativo, os objetos conservam o significado que lhes haviam atribuído. O estudo da história da representação e separação dos signos nos faz lembrar forçosamente o desenvolvimento da linguagem e do significado das palavras. Como já visto, as palavras adquirem, devido a algum indício figurativo, uma determinada significação. A palavra “chernila” (tinta) significa que o líquido usado para a escrita é “chorni” (preto) devido ao antigo significado e ao indício da cor. Do mesmo modo, o relógio representa a farmácia devido os números que designam os

medicamentos. Assim, o signo adquire um desenvolvimento objetivo independente que não depende do gesto infantil. Consideramos esse fato como uma segunda grande etapa no desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

Ocorre o mesmo com o desenho. Nesse caso, a linguagem escrita da criança não surge por via natural. Nós já dissemos que o desenho primitivo da criança é um gesto da mão armada com um lápis; o desenho começa a designar por si mesmo algum objeto, os traços esboçados recebem seu nome correspondente.

Ch. Bühler observou que os traços do desenho infantil progredem gradualmente: a designação verbal deixa de ser posterior para ser simultânea. Acaba finalmente se tornando o nome que é anterior ao desenho. Isso significa que a partir da designação posterior da forma desenhada se desenvolve a intenção de representar algo indeterminado. A linguagem que se antecipa contribui para um importante progresso mental.

H. Hetzer, em seu desejo de saber até que ponto a criança em idade escolar está preparada psicologicamente para a aprendizagem da escrita, foi a primeira a fazer experimentos orientados para isso. Seu objetivo era investigar como se desenvolve na criança a função da representação simbólica dos objetos, tão importante para a aprendizagem da escrita. Para isso, deveria esclarecer pela via experimental o desenvolvimento da função simbólica em crianças de 3 a 6 anos. Os experimentos consistiam em quatro séries fundamentais. Na primeira, foi estudada a função simbólica durante a brincadeira. A criança, ao brincar, tinha que representar o pai ou a mãe e fazer tudo o que eles faziam durante o dia. Durante a brincadeira, os objetos introduzidos na atividade lúdica, eram interpretados convencionalmente e a pesquisa teve a oportunidade de fazer o acompanhamento da função simbólica que se atribuía aos objetos na brincadeira. Para representar o pai ou a mãe precisavam de diversos materiais de construção e desenhá-los além disso com lápis de cor. Na segunda e terceira séries se prestava especial atenção ao fato de dar o nome ao significado correspondente. E, finalmente, na quarta série se estudava, durante a brincadeira de carteiro, até que ponto as crianças foram capazes de perceber a unificação puramente convencional dos signos, uma vez que as folhas de papel, com os cantos pintados em cores diferentes, serviam de signos que identificavam os diversos tipos de correspondência que os carteiros deviam distribuir: telegramas, jornais, cartas, cartões, etc.

A pesquisa experimental unificou, portanto, os diferentes tipos de atividade unidos apenas pela função simbólica que lhes serviu de base, e tentou relacioná-los geneticamente com o desenvolvimento da escrita.

Nos experimentos de Hetzer se observa com extraordinária clareza como surge, durante a brincadeira, o significado simbólico com ajuda do gesto representativo e da palavra. Aqui se manifesta, com toda evidência, a fala egocêntrica da criança. Enquanto umas crianças representam tudo com ajuda do movimento e da mímica, sem usar a fala como um meio simbólico, outras usam a fala para acompanhar a ação: a criança fala e age. No terceiro grupo predomina a expressão puramente verbal sem suporte em nenhuma outra atividade. E, finalmente, o quarto grupo de crianças quase não brinca e seu único meio de expressão é a fala, enquanto mímica e gestos são relegados a um plano posterior.

A experiência mostrou que, com as crianças, gradualmente diminui a percentagem de ações puramente lúdicas e começa a predominar a fala. A conclusão mais essencial que cabe estabelecer nesta pesquisa genética é, como disse Hetzer, que a diferença na brincadeira entre crianças de 3 e 6 anos não está na percepção de símbolos, mas na forma como usam as diferentes formas de representação. Consideramos esta dedução como a mais importante, porque demonstra que a representação simbólica na brincadeira e em um estágio mais inicial é, em essência, uma forma peculiar da linguagem que leva diretamente à linguagem escrita.

À medida que vai se desenvolvendo, a denominação se desloca cada vez mais para o início do processo e o próprio processo, desse modo, tem o caráter de apontamento da palavra recém-nomeada. A criança de 3 anos já compreende a função representativa da construção; a de 4, nomeia seus produtos antes mesmo de começar a construir. O mesmo vale para o desenho. Um menino de 3 anos de idade, como se descobriu, ainda não sabe com antecedência o significado simbólico do desenho e apenas em torno dos 7 anos o domina totalmente. A análise realizada do desenho da criança mostra, sem dúvida, que, do ponto de vista psicológico, devemos considerá-lo como uma linguagem peculiar da criança.

Como se sabe, a criança desenha, a princípio, de memória, e se alguém lhe propõe que pinte sua mãe que está sentada em frente ou a qualquer objeto que tenha em frente, a criança desenha sem olhar uma vez ao original, representando, portanto, não o que vê, mas o que sabe. Outra prova está no fato de que o desenho das crianças não só despreza a percepção real do objeto, mas a nega abertamente. Assim, aparece

o que Bühler qualifica como desenho radiográfico. A criança representa um homem vestido, mas desenha suas pernas, a barriga, a carteira no bolso, até mesmo o dinheiro que está nela, isto é, desenha o que ela sabe, mesmo se não estiver visível na representação. Quando você pinta um homem de perfil, a criança acrescenta o segundo olho; em um cavaleiro de lado, pinta as duas pernas. Finalmente, as crianças omitem em seus desenhos partes muito importantes do objeto representado; pintam, por exemplo, pernas que saem diretamente da cabeça e se esquecem do pescoço e do tronco. Isso mostra que, segundo palavras de C. Bühler, pintam, basicamente, tal como falam.

Por tudo isso, podemos considerar que o desenho infantil é uma fase anterior 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, que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. De acordo com a acertada expressão de C. Bühler, o desenho da criança é muito mais uma linguagem que uma representação.

Como demonstrado por D. Selli (2), a criança não aspira a representar: é muito mais simbólica do que realista, não se preocupa nem um pouco com a semelhança exata ou completa, quer apenas destacar alguns elementos sobre o objeto representado. Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto.

Ch. Bühler observa acertadamente que a criança começa a desenhar quando sua linguagem verbal-oral tiver progredido muito e se torna habitual. Além disso, prossegue Ch. Bühler, a fala em geral predomina e forma, de acordo com as suas leis, a maior parte da vida psíquica. Nesta parte também inclui o desenho, do qual se pode dizer, em conclusão, que volta a ser englobado pela fala, e toda a capacidade gráfica de expressões do protótipo médio de homem culto do nosso tempo se expressa na escrita. A memória da criança não contém, nesse momento, representações de imagens simples; a formam, principalmente, predisposições a julgamentos revestidos de fala ou capazes de ser revestidos pela fala.

Quando a criança mostra em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na fala, como se estivesse relatando. A principal característica que distingue esta forma de desenho é uma certa abstração à qual, pela sua natureza, obriga, necessariamente, toda descrição verbal. Vemos, portanto, que o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. Os padrões característicos dos

primeiros desenhos das crianças recordam, nesse sentido, os conceitos verbais que revelam apenas os traços essenciais e constantes dos objetos.

Diferente da escrita, esta fase da linguagem é, além disso, simbólica em primeiro grau. A criança não representa as palavras, mas os objetos e as representações de tais objetos. No entanto, o próprio desenvolvimento do desenho infantil não é algo que se compreenda por si só, algo que se origine de maneira puramente mecânica. Há nele seu momento crítico, quando se passa do simples rabisco de lápis em papel à utilização de suas marcas como sinais que representam ou significam algo. Todos os psicólogos concordam que é aqui que, como diz Ch. Bühler, a criança descobre que as linhas desenhadas por ela podem significar alguma coisa. Selli explica essa descoberta no seguinte exemplo: Uma criança desenha diferentes linhas sem uma finalidade determinada e casualmente desenha uma espiral que lhe lembra alguma coisa: “Fumaça!! É fumaça!”, grita feliz.

A maioria dos psicólogos supõem que a criança, ao desenhar, descobre nas linhas traçadas uma certa semelhança com algum objeto e, aí, o desenho adquire a função de signo. Cabe supor que as coisas não sejam assim. Através de uma série de circunstâncias, a criança de repente entende que seu desenho pode representar alguma coisa. O reconhecimento de objetos nos desenhos dos outros geralmente antecede o reconhecimento de seus próprios. Embora esse processo de reconhecimento ocorra frequentemente na primeira infância, não é, como demonstram as observações realizadas, a primeira descoberta da função simbólica. Mesmo quando a criança reconhece pela primeira vez uma semelhança do desenho com um objeto, o considera como um objeto semelhante, e não como sua representação ou símbolo.

Uma garota a quem se mostrou o desenho de sua boneca, exclamou: “Uma boneca igual a esta!” É provável que tenha pensado em uma boneca igual à sua. Nenhuma das observações, diz Hetzer, nos obriga a admitir que a criança, quando reconhece o objeto, está também compreendendo o que representa o desenho. Para a menina, o desenho não era a representação de sua boneca, mas outra como ela. Prova disso é que, durante muito tempo, a atitude da criança ante o desenho é a mesma que ante um objeto. K. Bühler observou como a garota citada tentava retirar do papel os traços desenhados por ela: as flores sobre um fundo verde, etc.

Chamou minha atenção o fato de que as crianças de idades posteriores que já sabiam nomear seus desenhos e corretamente identificar os desenhos de outras crianças, mantiveram durante longo tempo sua atitude ante o desenho como ante uma

coisa. Por exemplo, quando um homem de costas aparece no desenho, a criança vira a folha para ver seu rosto. Observamos que frente à pergunta: “Onde está o rosto?”, “Onde está o nariz?”, mesmo as crianças de mais idade viravam o desenho e somente depois respondiam que não tinha, que não haviam sido desenhados.

Acreditamos que a opinião de Hetzer de que a primeira representação simbólica deve precisamente relacionar-se com a fala, uma vez que com base na fala se formam todos os outros significados simbólicos dos signos, é a tem maior fundamento. Na verdade, a denominação do desenho que ocorre no início do mesmo demonstra claramente a grande influência que a fala exerce na desenho da criança. Um pouco mais tarde converte-se numa verdadeira linguagem escrita que tivemos a oportunidade de observar em alguns experimentos. Propúnhamos às crianças que representassem por signos alguma sentença mais ou menos complexa. Ao mesmo tempo, como já dissemos, observávamos no desenho manifestações de gestos (mãos estendidas, dedos indicadores, etc.) ou linhas que as substituía; podíamos filtrar, assim, a função imaginativa e indicadora da palavra.

Nos experimentos citados se revelou com máxima clareza a tendência dos escolares de passar da escrita puramente pictográfica à ideográfica, ou seja à representação com signos simbólicos abstratos de algumas relações e significados. Observou-se de forma muito clara a supremacia da fala sobre a escrita nas anotações de um aluno que transcrevia com um desenho diferente cada palavra na frase seguinte: “Não vejo ovelhas, mas elas estão ali”. A criança a transcrevia do seguinte modo: pintava a figura de um homem (“Eu”), então a mesma figura com os olhos vendados (“não vejo”), duas ovelhas, um dedo indicador e várias árvores atrás das quais se viam ovelhas (“mas, estão ali”). A frase “Eu te respeito” se transmitia da seguinte forma: uma cabeça (“Eu”), outra cabeça (“você”), duas figuras humanas, uma das quais estava segurando um chapéu na mão (“te respeito”).

O desenho, como se vê, segue docilmente a frase e como linguagem oral se introduz no desenho da criança. Quando as crianças terminavam a tarefa, tinham que fazer muitas vezes verdadeiras descobertas, inventar o modo adequado de representação e pudemos nos convencer realmente de que o desenvolvimento da fala é efetivamente fundamental para o desenvolvimento da escrita e do desenho da criança.

Stern, observando as manifestações espontâneas de escrita das crianças, apresenta uma série de exemplos que demonstram como se origina esse

desenvolvimento e como acontece todo o processo de aprendizado gráfico. Vemos que a criança que aprende a escrever espontaneamente começa a fazê-lo pela extremidade inferior da folha, da esquerda para a direita, sobrepondo cada nova linha, e assim por diante.

Em conexão com nossas investigações gerais, A. R. Luria (3) se colocou como objetivo provocar e fixar por via experimental o momento em que a criança descobre o simbolismo da escrita para poder realizar seu estudo sistemático. A investigação revelou que a história da escrita na criança começa muito antes que o professor coloque pela primeira vez um lápis em sua mão e lhe ensine o modo de traçar as letras. Se não conhecemos a pré-história da escrita das crianças, não podemos compreender como a criança é capaz de dominar este complexo processo do comportamento cultural: a linguagem escrita. Luria, em seus experimentos, colocava a criança que ainda não sabia escrever em uma situação que a obrigava a realizar alguma anotação primitiva. Ele propunha que memorizasse uma série de frases que geralmente excedia sua capacidade de memorização. Quando a criança se convencida de que não era capaz de memorizá-las, ele lhe dava uma folha de papel e permitia que marcasse ou anotasse de alguma forma as frases propostas.

A criança quase sempre reagia com perplexidade a esta proposta, dizendo que não sabia escrever, mas ele a estimulava a procurar uma maneira de fazê-lo, dizendo que o lápis e o papel iriam ajudá-la. Assim, o próprio pesquisador sugeria um determinado procedimento, observando ao mesmo tempo, a que ponto seria capaz de dominá-lo quando os traços desenhados com lápis deixariam de ser simples rabiscos para ela e tornavam-se signos para memorizar as designações correspondentes. Esse procedimento lembra os experimentos de Kohler com os macacos: o pesquisador não esperava que ao macaco pudesse ocorrer de lidar com a vara, a colocava em situações em que seria conveniente usá-la como uma ferramenta e ele mesmo a colocava nas mãos para observar as consequências.

Os experimentos mostraram que as crianças de 3-4 anos não consideram a escrita como um meio: fazem anotações puramente mecânicas e por cima das garatujas da frase de que devem se lembrar e a anotam antes de ouvi-la. A criança escreve imitando o adulto, mas está numa idade e num estágio da escrita infantil que não lhe permitem utilizá-la como signos mnemônicos: anotações feitas para se lembrar das frases propostas em nada lhe ajuda; quando tenta se lembrar nem sequer olha para as suas anotações. Mas basta continuar com essas experiências para se

convencer de que a situação não demora a mudar de forma essencial. Entre nossos dados, é comum encontrar casos surpreendentes que, à primeira vista, divergem radicalmente do exposto. A criança rabisca em papel linhas e pontos indiferenciados, sem sentido, mas quando reproduz as frases, tem-se a impressão de que ela está lendo à medida que aponta certos traços e, sem qualquer erro, várias vezes seguidas, mostra quais listras e pontos representam tais frases.

Se produz na criança uma atitude completamente nova frente a suas garatujas que, pela primeira vez, tornam-se sinais mnemônicos. Por exemplo, a criança distribui no papel as linhas desenhadas por ela, de modo que cada linha esteja relacionada a uma determinada frase. Surge uma topografia peculiar: a linha traçada no canto é a vaca, a desenhada na parte superior do papel, o limpador de chaminés, etc. Assim, as linhas desenhadas vem a ser signos indicadores primitivos para a memória, o signo do que se deve reproduzir. Temos plenos fundamentos para considerar esta fase mnemônica como a primeira antecessora da escrita posterior. Pouco a pouco, a criança vai transformando as linhas indiferenciadas em signos indicadores: listras e rabiscos sinalizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, estes últimos deixam seu lugar para os signos. Os experimentos realizados não só permitiram descobrir o momento exato desta descoberta, mas seguir o caminho de sua evolução, de acordo com certos fatores que, introduzidos nas frases indicadas para serem memorizadas, indicavam a quantidade e a forma, quebrando pela primeira vez o caráter absurdo da anotação que não significava nada, porque representava com linhas e rabiscos completamente iguais a frases e imagens diferentes.

Quando se introduziam, no tema proposto, dados relativos a quantidades, conseguíamos com bastante facilidade que as crianças de 4-5 anos fizessem inclusive anotações diferenciadas que refletiam essas quantidades. Talvez a necessidade de anotar a quantidade seja o primeiro impulso para escrever. Da mesma forma, a inclusão da cor, da forma, desempenha um papel decisivo na descoberta pela criança do mecanismo da escrita; frases como “A fumaça preta saindo da chaminé”, “No inverno, há neve branca”, “Um rato com cauda longa”, “Lialia tem dois olhos e um nariz” têm rapidamente como resultado, que a criança abandone a escrita do gesto indicador pela que contém já, de forma embrionária, a ideia da representação. Daqui, ela passa diretamente para o desenho e nós somos, assim, testemunhas de sua passagem à escrita pictográfica. A escrita pictográfica se desenvolve na criança com especial facilidade, porque, como vimos, o desenho da criança é essencialmente uma

linguagem gráfica peculiar. No entanto, também aqui, como os experimentos mostraram, a criança constantemente enfrenta várias dificuldades: o desenho como meio se confunde frequentemente com o desenho como processo direto e independente.

Isso se observa facilmente em crianças com deficiência intelectual que, por associação, passam das anotações das sentenças propostas ao desenho independente. Em vez de anotar, a criança começa a desenhar. Passa gradualmente da escrita pictográfica ao ideograma, quando o desenho não transmite diretamente o conteúdo da frase. Os experimentos têm mostrado que a criança busca vias colaterais e em lugar do todo difícil de representar, desenha suas partes fáceis de reproduzir, o esquema e, às vezes, ao contrário, toda a situação que contém o significado da frase proposta.

Já dissemos que a transição para a escrita simbólica se manifesta, como mostram nossos experimentos, por uma série de linhas gráficas que reproduzem os gestos. Nossas pesquisas sobre como escreve uma criança que não sabe escrever, mas que já conhece as letras, mostram que atravessa as mesmas etapas descritas acima. O desenvolvimento da escrita não consiste apenas na melhoria constante de um procedimento, mas também nos saltos bruscos que caracterizam a transição de um procedimento a outro. A criança que sabe traçar letras, mas ainda não descobriu o mecanismo da escrita, anota de forma indiferenciada, separa as letras e suas partes que não sabe reproduzir.

Os experimentos têm mostrado que quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda sons isolados nas palavras, demora, no entanto, para dominar completamente o mecanismo de escrita. Temos ainda que mencionar o momento mais importante que caracteriza a verdadeira passagem para a linguagem escrita. Os signos de escrita, como é fácil de ver, são símbolos de primeira ordem [nesse caso descrito pelo autor em que as crianças estão usando o desenho como escrita. N.T.], denominações diretas de objetos ou ações, mas nessa etapa a criança não atinge o simbolismo de segunda ordem, que consiste no uso de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra.

Para que a criança atinja essa descoberta fundamental, deve entender que não só se pode desenhar coisas, mas também a fala. Essa foi a descoberta que levou a humanidade ao método genial de escrever por letras e palavras, e essa mesma descoberta leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico, esse fato

significa passar do desenho de objetos ao desenho das palavras. É difícil determinar como ocorre tal transição uma vez que as investigações não chegaram ainda a resultados determinados e os métodos de ensino da escrita comumente aceitos não permitem observar esta transição. Uma coisa é certa: a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito de escrever) se desenvolve provavelmente de forma semelhante, ou seja, passa do desenho de objetos ao desenho das palavras. Os vários métodos de ensino da escrita permitem realizar isso de forma 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. Todo o segredo do ensino da língua escrita está na preparação e organização adequada dessa passagem natural. Assim que acontece, a criança domina o mecanismo da linguagem escrita, resta como missão posterior aperfeiçoá-lo.

Considerando o estado atual dos conhecimentos psicológicos, a muitas pessoas parecerá muito exagerada a opinião de que todas as etapas analisadas por nós - brincadeira, desenho, escrita - podem ser apresentadas como diferentes momentos de desenvolvimento da linguagem escrita, único por sua essência. São muito grandes as rupturas e os saltos que ocorrem quando se passa de um mecanismo a outro para que a conexão dos diversos momentos se manifeste com evidência e clareza suficientes. São os experimentos e a análise psicológica que proporcionam precisamente tal conclusão e demonstram que, por mais complexo que possa parecer o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, por mais confuso, fragmentado e irregular que pareça quando visto superficialmente, trata-se, de fato, de uma linha única na história da escrita que leva às formas superiores da linguagem escrita.

A forma superior, a que nos referimos de passagem, consiste em que a linguagem escrita - de simbólica de segunda ordem se torna de novo simbólica de primeira ordem. Os símbolos primários da escrita se utilizam já para designar os verbais. A linguagem escrita é entendida através da oral, mas esse caminho vai se encurtando gradualmente; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida da mesma forma que a linguagem oral. Basta imaginar a grande mudança que se produz em todo o desenvolvimento cultural da criança graças a seu domínio da língua escrita, graças à capacidade de ler e, portanto, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita.

Atualmente é muito importante para nós uma questão no desenvolvimento das formas superiores da linguagem escrita: a leitura silenciosa e a que se faz em voz alta.

O estudo da leitura mostra que, ao contrário do antigo ensino que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e, além disso, tem duas vantagens importantes. Já no final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por isso, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se torna mais rápida durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento torna-se mais rítmico e são menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam a percepção, fracionam a atenção. Por mais estranho que possa parecer, não só o próprio processo de leitura, mas também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente. A pesquisa mostrou que há uma certa correlação entre a velocidade de leitura e a compreensão. É comum acreditar-se que quando se lê devagar, se compreende melhor, mas, na verdade, a compreensão sai ganhando com a leitura rápida uma vez que os vários processos são executados com velocidade diferente e a velocidade de compreensão corresponde a um ritmo de leitura mais rápido.

Durante a leitura em voz alta tem lugar um intervalo visual em que os olhos se antecipam à voz e se sincronizam com ela. Se, durante a leitura, fixamos o lugar onde pousam os olhos e o som que se emite num dado momento, obteremos esse intervalo sonoro visual. As pesquisas mostram que o intervalo cresce gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro visual maior, que a velocidade de leitura e o intervalo crescem no mesmo ritmo. Vemos, portanto, que o símbolo visual libera-se cada vez mais do símbolo verbal. Se lembrarmos que a idade escolar é a idade de formação da linguagem interna, torna-se evidente o meio de percepção da linguagem interna tão poderoso que temos na leitura silenciosa ou para si mesmo.

Infelizmente, hoje, a pesquisa experimental tem se limitado a estudar a leitura como um hábito sensório-motor e não como um processo psíquico de ordem muito complexa. Mas mesmo assim, a pesquisa tem mostrado que a quantidade de mecanismos envolvidos na leitura depende do tipo de material. O trabalho do mecanismo visual está sujeito até certo ponto aos processos de compreensão. Como há de se entender a compreensão durante a leitura? Nós ainda não somos capazes de responder com um mínimo de clareza a esta pergunta; no entanto, tudo o que sabemos

até agora nos obriga a supor que, como qualquer processo, o uso da lei da linguagem escrita em uma determinada etapa de desenvolvimento torna-se um processo interno. O que geralmente se denomina compreensão do lido deve ser definido, principalmente, a partir do ponto de vista genético, como momento determinado no desenvolvimento da reação mediada a símbolos visuais.

Para nós está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se limita à reprodução figurativa do objeto e nem mesmo à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste sim no manejo do próprio signo, em referir-lhe ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à percepção dos vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção.

A leitura que fazem as crianças com déficit intelectual é um exemplo claro de incompreensão do que é lido. P. Ya. Troshin descreve uma criança com déficit intelectual que, ao ler, se entusiasmava com cada palavra: “Um passarinho que voa de um lugar para outro (ai ai, um passarinho! – ruidoso entusiasmo) não sabe (não sabe! – a mesma manifestação), mas o Conde Witte chegou (chegou, chegou!) a Petersburgo” (a Petersburg, Petersburg!), etc.

As principais características da “compreensão” do texto da criança com déficit intelectual são a atenção concentrada, seu encadeamento a cada signo isolado, a incapacidade de controlar a atenção e manejá-la para poder orientar-se no complexo espaço interior que poderíamos chamar um sistema de relações.

E, pelo contrário, o processo que se define como compreensão usual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do todo.

Ao caracterizar em breves traços a história do desenvolvimento da linguagem escrita da criança, chegamos a quatro conclusões práticas de suma importância.

Primeira: seria natural mover o ensino da escrita para a idade pré-escolar. De fato, se é possível que as crianças em idade precoce sejam capazes de descobrir a função simbólica da escrita, como demonstram os experimentos de Hetzer, o ensino da escrita deve ser obrigatoriamente incluído na idade pré-escolar. De um ponto de vista psicológico, uma série de dados sugerem que o ensino da escrita em nosso sistema de ensino está atrasado.

P. P. Blonsky, ao examinar as crianças do ponto de vista do ensino de escrita, indica que a criança que saiba ler e escrever aos 4 anos e meio deve ser classificado

como um gênio e muito inteligente o que saiba ler entre os 4 anos e meio e os cinco anos e três meses. Sabemos, por outro lado, que na maioria dos países europeus e na América do Norte se ensina a ler, em geral, aos 6 anos.

A pesquisa de Hetzer mostrou que 80% das crianças de 3 anos sabem unir o signo com o significado e as de 6 anos já são plenamente capazes de fazê-lo. Segundo Hetzer, o desenvolvimento psíquico entre os 3 e os 6 anos não consiste tanto no desenvolvimento da operação em si, ou seja, na utilização voluntária do signo, quanto nos avanços alcançados na atenção e na memória infantis. Hetzer supõe que a grande maioria das crianças de 3 anos poderiam aprender a ler e escrever, uma vez que isso está relacionado com o domínio da escrita simbólica. Está claro que Hetzer não leva em conta o fato de que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, embora seus dados permitam falar de simbolismo de primeira ordem. Ela critica, com razão, o sistema de educação que ensina a leitura para crianças de 3-4 anos, citando o sistema de M. Montessori (5) em que, já no jardim de infância se ensina a ler e escrever, assim como outras instituições francesas que fazem o mesmo. Hetzer diz que, embora do ponto de vista psicológico seja possível, é difícil devido à memória e atenção insuficientes da criança.

C. Burt (6) relata que na Grã-Bretanha, onde o ensino é obrigatório a partir de 5 anos de idade, se admite crianças de menos idade, de 3-5 anos sempre que haja vagas, e se lhes ensina o alfabeto. Aos 4 anos, a grande maioria das crianças sabem ler. M. Montessori é uma grande defensora do ensino da leitura e da escrita em idade precoce. Em suas escolas, as crianças aprendem a ler e escrever aos 4 anos. Durante a atividade lúdica, por meio de exercícios prévios, as crianças de seus centros infantis na Itália começam, em geral, a escrever aos 4 anos e aos 5 leem tão bem como um aluno de primeiro ano, o que, em comparação com a Alemanha, representa um avanço de dois anos.

A originalidade do sistema Montessori consiste em que a escrita surge como um momento natural no processo de desenvolvimento da mão; a dificuldade de escrever nas crianças não está em seu desconhecimento das letras, mas no desenvolvimento insuficiente dos pequenos músculos da mão. Com a ajuda de exercícios minuciosos, Montessori consegue que as crianças aprendam, não escrevendo, mas desenhando, por meio de seus traços. Aprendem a escrever antes de começar a aprendizagem da escrita e, por isso, começam a escrever súbita e espontaneamente. O processo de aprendizagem dura pouco tempo: dois de seus alunos de 4 anos aprenderam em

menos de um mês e meio, ao ponto de escrever uma carta por si mesmos. Pelas observações realizadas sobre o desenvolvimento das crianças que são educadas em um ambiente familiar onde se utilizam habitualmente livros, lápis e, especialmente, onde há crianças mais velhas que sabem ler e escrever, sabemos que uma criança de 4-5 anos domina espontaneamente a escrita e a leitura, como domina a linguagem oral. A criança começa a escrever por si mesmo alguns números ou letras, a distingui-los nos rótulos, a formar palavras com as letras e realiza por meio natural o mesmo que se ensina nos centros infantis de Montessori.

A experiência de Montessori, no entanto, mostra que o problema é muito mais complexo do que pode parecer à primeira vista. Enquanto, por um lado, o ensino escolar da escrita está atrasado, uma vez que desde a idade de 4-5 anos as crianças podem dominar plenamente seus mecanismos, tanto em termos de motricidade, como em relação ao simbolismo, por outro lado, ainda que pareça estranho, o ensino da escrita aos 6 e até aos oito anos é prematuro², ou seja, artificial no sentido que confere Wundt ao desenvolvimento precoce da linguagem oral da criança. Isso significa que à criança se ensina a técnica da escrita antes que amadureça nela a necessidade da linguagem escrita, antes que esta lhe faça falta. Se a escrita, tanto como atividade muscular, quanto como percepção simbólica, nasce facilmente da brincadeira, não podemos esquecer que pelo significado psicológico que desempenha no comportamento está à muita distância da brincadeira.

Nesse sentido, tem toda razão os críticos do sistema Montessori que apontam o limite de sua concepção de desenvolvimento, que vem do anatomismo naturalista e leva à passividade mecânica da criança. Ao longo de um mês e meio, diz Hessen, crianças com idade entre 4-5 anos aprendem a escrever com uma caligrafia admirável. Mas esqueçamos por um tempo a elegância e a perfeição das letras desenhadas e concentremos nossa atenção no conteúdo da escrita. O que escrevem as crianças de Montessori? “Desejamos um Feliz Natal ao engenheiro Talani e à diretora Montessori”. “Desejo o melhor para a diretora, para a professora e para a Dra. Montessori”. “Casa da criança, rua, etc.”

Não negamos que seja possível ensinar a ler e escrever a pré-escolares, inclusive consideramos conveniente que a criança saiba ler e escrever ao entrar na escola. Mas o ensino deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam

² As investigações atuais e a prática de ensino tem mostrado que é possível e razoável começar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir dos 6 anos (nota do redator)

necessárias de alguma forma para a criança. Se este conhecimento é usado apenas para escrever congratulações oficiais para os superiores - e as mensagens que examinamos acima são, evidentemente, ditadas pela professora - fica claro que essa atividade é puramente mecânica, que não demora a aborrecer a criança, uma vez que não age por si próprio nem se desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. Aqui se revela mais claramente a contradição fundamental que não só caracteriza a experiência de Montessori, mas também o ensino da escrita na escola: as crianças são ensinadas a escrever como um hábito motor e não como uma atividade cultural complexa. Por isso, ao mesmo tempo que se diz que é preciso ensinar a escrever na idade pré-escolar, se aponta a necessidade de que a escrita seja tão vital como a aritmética. Isso significa que a escrita deve fazer sentido para a criança, que deve ser provocada por uma necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Só então teremos a certeza de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

Muitos pedagogos que, como Hetzer, não concordam com o sistema Montessori, apoiam, no entanto, a introdução da escrita na escola maternal ou jardim de infância; essa atitude, no entanto, se deve a uma falsa abordagem do problema, uma vez que se subestima o sentido da linguagem escrita. Da mesma forma que com a fala, dizem os mencionados pedagogos, saber ler e escrever no sentido elementar, é essencialmente um hábito psicofísico. Nada é mais falso do que tal abordagem à escrita. Vimos como é complexa a pré-história da escrita até chegar ao seu desenvolvimento final, seus saltos, metamorfoses, os descobrimentos essenciais para seu desenvolvimento e consolidação. Sabemos das mudanças fundamentais introduzidas pela linguagem em todo o comportamento infantil. Por isso, não podemos considerar o domínio da leitura e da escrita como um simples hábito psicofísico. A fragilidade, já mencionada, dos métodos de ensino, mesmo dos mais perfeitos e fáceis, não se explica pelo fato de que a leitura e a escrita não possam ser objeto de aula na escola, mas sim porque todos esses métodos não consideram o principal e, ao invés de linguagem escrita, proporcionam à criança hábitos de escrita. Não é à toa que Hetzer diz que não há nenhuma diferença de princípio entre saber ler e escrever, saber falar, vestir e despir-se sozinho e desenhar de forma simples. Para Hetzer, o mérito de Montessori está em ter mostrado que saber escrever é, em grande medida, uma “capacidade muscular”.

Nisso, precisamente, vemos o ponto mais fraco do método Montessori. Para ela, escrever é uma atividade puramente muscular e por isso suas crianças escrevem cartas sem conteúdo. Entre saber escrever e saber se vestir, há uma diferença básica que temos tentado enfatizar ao longo deste capítulo. O fator muscular, a motricidade da escrita, desempenha, sem dúvida, um papel importante, mas é um fator subordinado e a não compreensão desse fato explica o fracasso do sistema Montessori. Que conclusão cabe a partir do que se disse?

W. Stern discorda da opinião de Montessori sobre a necessidade do ensino da leitura para crianças de 4 anos e não considera casual que em todos os países cultos o início de tal ensino coincida com o início do sétimo ano de vida. Como confirmação de sua ideia, Stern cita as observações de M. Mujov: precisamente a falta de brincadeiras em jardins da infância de Montessori é o que impulsiona as crianças a orientarem-se para a leitura e a escrita. Em jardins de infância organizados por sistema de F. Froebel (7), onde as crianças têm muito mais atividades, independência nas brincadeiras, tempo para observar e desenvolver a fantasia, assim como os seus próprios interesses, é muito raro que as crianças desta idade manifestem espontaneamente interesse pela leitura e escrita. A opinião de M. Mujov é indiretamente confirmada pelas observações de Stern: a criança, sem qualquer influência didática, chega à necessidade de ler e escrever. Essa capacidade, diz Stern, amadurece por caminhos completamente diferentes.

O objetivo colocado em todas as nossas observações acima expostas foi mostrar até que ponto saber ler e escrever difere basicamente de saber vestir e despir-se. Tratamos de expor toda a peculiaridade e complexidade do caminho percorrido pela criança até aprender a escrever. Quando analisamos o processo pedagógico a partir de uma perspectiva psicológica, normalmente encontramos uma grosseira simplicidade nas tarefas devido a que até mesmo os melhores professores tendem a considerar ambos os hábitos – o escrever e o vestir - como basicamente iguais. A análise psicológica autêntica mostra, e cada professor sabe pela prática, até que ponto são diferentes, até que ponto a aprendizagem da escrita deve percorrer um complexo caminho de desenvolvimento. A aprendizagem da escrita como um hábito leva a uma escrita mecânica, a uma ginástica de dedos e não ao desenvolvimento cultural da criança. Quando se leem as cartas das crianças Montessori e se admira sua escrita, tem-se a impressão de que são crianças que aprenderam a tocar as teclas, mas são surdos à música que nasce de seus dedos.

A terceira tese que afirmamos como dedução prática de nossas pesquisas é a necessidade de que a aprendizagem da escrita seja natural. Neste sentido, Montessori fez um bom trabalho. Demonstrou que o aspecto motor desta atividade pode originar-se no processo natural das brincadeiras infantis, que à criança não se deve impor a escrita, mas cultivá-la. Montessori mostrou o caminho natural para o desenvolvimento da escrita. Seguindo esse caminho, a criança chega à escrita como a um momento natural no seu desenvolvimento e não como a um aprendizado externo. Montessori demonstrou que o ambiente natural para o aprendizado da leitura e da escrita é o jardim de infância, o que significa que o melhor método de ensino não é aquele com o qual se ensina a ler e escrever, mas o que faz com que ambos os hábitos sejam objetos da brincadeira. Isto requer que a escrita passe a ser um elemento da vida da criança como é, por exemplo, a fala. Da mesma forma como aprendem a falar espontaneamente com o outro, devem aprender, por si mesmas, a ler e a escrever.

O ensino natural da leitura e da escrita requer uma influência adequada do meio circundante da criança; tanto ler como escrever devem ser elementos de suas brincadeiras. O que Montessori conseguiu em relação ao aspecto motor do hábito precisa ser levado para o aspecto interno da linguagem escrita, à sua similaridade funcional. É necessário levar a criança, da mesma maneira natural, à compreensão interna da escrita, fazer com que a escrita torne-se uma faceta de seu desenvolvimento. Para isso, só podemos indicar um caminho geral. Semelhante à maneira como o trabalho manual e o domínio dos traços, no sistema Montessori, são exercícios preparatórios para desenvolver o hábito de escrever, os momentos apontados por nós - desenho e brincadeira - devem ser etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil. O educador deve organizar atividade infantil para passar de um modo linguagem escrita a outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos e inclusive à descoberta de que não só pode desenhar objetos, mas também a fala. Mas este método de ensino da escrita pertence ao futuro.

Se quiséssemos reunir as exigências práticas e enunciá-las em uma única tese, poderíamos dizer que a análise desse problema nos leva à conclusão de que é preciso ensinar a criança a língua escrita e não a escrever as letras.

Maria Montessori aplicava seu método não só às crianças normais, mas também às com déficit intelectual com mesma idade intelectual que as normais; dizia, com toda razão, que tinha desenvolvido o método de Seguin e o havia aplicado pela primeira vez

a crianças com deficiência mental. Conseguiu que alguns deles aprendessem a escrever tão bem do ponto de vista ortográfico e caligráfico que pôde inseri-los no exame geral, juntamente com as crianças normais. Os deficientes se saíram muito bem no teste.

Dispomos, portanto, de duas informações muito importantes. Em primeiro lugar, uma criança com deficiência mental na mesma idade intelectual que a criança normal pode aprender a ler e escrever. Aqui, no entanto, se manifesta com maior evidência ainda que a exigência de uma escrita e aprendizagem vitais, a que nos referimos anteriormente, não está presente. Por esses métodos, precisamente, Hetzer rejeita o princípio de Montessori; segundo ela, as crianças de tenra idade não compreendem as palavras escritas; os resultados de Montessori, diz, são um truque, sem nenhum valor pedagógico. A capacidade puramente mecânica de ler mais freia que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Hetzer, deveríamos começar o ensino antes de a criança atinja a maturidade mental necessária para o domínio da linguagem escrita. Quanto ao método de ensino, Hetzer se manifesta à favor de que a leitura e a escrita sejam aprendidas antes de ingressar na escola, de que o desenho prepare a criança para a aprendizagem, que esta deve produzir-se no processo da brincadeira e não na aprendizagem escolar.

A importância que tem o domínio da linguagem escrita como tal, e não apenas de sua manifestação externa, é tão grande que, por vezes, pesquisadores classificam as crianças com déficit intelectual em quem sabe e quem não sabe ler. De fato, se julgamos as crianças com déficit intelectual pelo grau de seu domínio da linguagem, devemos reconhecer que deficiente intelectual profundo é a pessoa que não domina a linguagem em absoluto; o deficiente intelectual profundo domina apenas a linguagem oral; o deficiente intelectual também pode dominar a língua escrita. Mas, mais difícil e importante é ensinar o deficiente mental a dominar não apenas o mecanismo da leitura e da escrita, e sim a usar a verdadeira linguagem escrita, saber escrever e expressar por escrito seus pensamentos. Já sabemos que a mesma tarefa é mais criativa para uma criança com déficit de desenvolvimento mental que uma criança normal. O deficiente mental tem que esforçar-se muito mais para dominar a linguagem escrita, para ele se trata de um ato muito mais criativo que para uma criança normal. Nós comprovamos em nossos experimentos os esforços, o desgaste de energia exigidos das crianças deficientes mentais ao viver os mesmos momentos de transformação que

as crianças normais no desenvolvimento da linguagem escrita. Podemos dizer que, nesse sentido, a compreensão do que leem e o próprio desenvolvimento da leitura significam o ápice de todo o desenvolvimento cultural ao alcance de uma criança com deficiência intelectual.

Comprovamos experimentalmente em crianças cegas até que ponto o aprendizado da leitura e da escrita não é um simples hábito motor, uma simples atividade muscular, uma vez que o hábito entre os cegos é completamente diferente, o significado da atividade muscular se diferencia profundamente quando comparada com a dos videntes. E, ainda, apesar de que a leitura assume um caráter motor completamente diferente, o aspecto psicológico da escrita da criança cega continua a ser o mesmo. O cego não pode dominar a escrita como um sistema de hábitos visuais e, por isso, sofre um atraso considerável no desenvolvimento de toda a atividade relacionada com os signos, como comprovamos em relação ao desenvolvimento da fala. A ausência do desenho freia significativamente o desenvolvimento da linguagem escrita na criança cega, mas suas brincadeiras, nas quais o gesto também dá sentido e significado ao objeto, a levam por um caminho direto à escrita. As pessoas cegas leem ou escrevem com ajuda de pontos em relevo que identificam nossas letras. A peculiaridade profunda de todo o hábito motor, quando a criança cega lê com os dedos, se explica pelo fato de que a percepção tátil se estrutura de um modo completamente diferente que a percepção visual.

Poderíamos dizer que se trata de um hábito motor completamente diferente, ainda que psicologicamente, como disse Delacroix, o processo de aprendizagem do cego coincide com esse mesmo processo na criança com visão; como na criança com visão, a atenção aos signos se transfere gradualmente ao significado e os processos de compreensão se formam e se estabelecem da mesma maneira. O desenvolvimento da escrita nos cegos nos dá um exemplo brilhante de como se produz o desenvolvimento cultural da criança com deficiência. Onde se produz a divergência entre o sistema de signos desenvolvido ao longo do desenvolvimento histórico e do próprio desenvolvimento, criamos uma técnica cultural original, um sistema especial de signos que, do ponto de vista psicológico, cumpre a mesma função.

Até o momento se tem desprezado a peculiaridade do desenvolvimento da linguagem escrita dos surdos-mudos e, é provável que o erro fatal de todo o ensino da linguagem dos surdos-mudos se deva ao fato de que lhes ensinam primeiro a língua falada e depois a escrita, quando deveria ser ao contrário. A forma fundamental da

linguagem, sua natureza simbólica de primeira ordem para a criança surda deve ser a língua escrita. Deve aprender a ler e escrever como nossos filhos aprendem a falar; sua linguagem oral deve se estruturar como a leitura do escrito. A linguagem escrita, então, torna-se a pedra angular do desenvolvimento verbal da criança surda. Se lhe ensinarmos a língua escrita, e não apenas a caligrafia, poderá alcançar estágios mais elevados de desenvolvimento, aos quais nunca chegará através de sua relação com outros homens, mas pode chegar apenas através da leitura.

Notas da edição russa:

Henri Delacroix (1873-1937) Filósofo e psicólogo francês, autor de *La Language et la Pensee* (1924)

D. Selli. Pesquisador da atenção voluntária; participou no debate sobre a concepção motora da atenção proposto por N. Lague.

A. R. Lúria (1902-1977), pesquisador do grupo de Vygotsky.

Piotr Yakovlevich Troshin. Psicólogo e pedagogo, autor da teoria antropológica da educação. Compartilhava a teoria sobre as crianças “moralmente defeituosas”. Ver “Teoria antropológica da educação”(Psicologia comparada de crianças normais e deficientes, S. Petersburg, 1915)

Maria Montessori (1870-1952). Pedagoga italiana, professora de antropologia e higiene. Montessori fez uma severa crítica à escola tradicional por seu sistema de adestramento e ignorância das necessidades naturais da criança. A escola primária, segundo Montessori, deve ser um laboratório que permita estudar a vida psíquica das crianças. Propôs um sistema original de desenvolvimento sensorial das crianças em centros escolares especiais e na escola primária. Em seus trabalhos teóricos, assim como em sua atividade prática, defendeu as ideias de uma educação em liberdade.

Ciril Ludovik Burt (1883-?). Psicólogo inglês. Se dedicou ao estudo das questões relacionadas com as capacidades e o talento de orientação profissional, o retardo mental, suas causas e vias de superação. Em suas investigações, baseava-se no método dos testes exclusivamente.

Frederico Fröbel (1782-1852). Pedagogo alemão, teórico da educação pré-escolar. Em seu sistema partia da ideia da natureza ativa da criança: sua mobilidade, espontaneidade, constante desenvolvimento das forças psíquicas e mentais, sociabilidade e desejo de saber. Impulsionou a criação de jardins da infância. Propôs um material didático especial, o chamado “dons de Fröbel”. As teorias de Fröbel contribuíram para a criação de uma pedagogia pré-escolar como um ramo

independente da ciência pedagógica. O defeito de seu sistema está na estrita regulamentação da atividade da criança.
