

A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo¹

Suely Amaral Mello²

MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). Vygotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. 2ª edição.

Nesta exposição, pretendo trazer a minha leitura das contribuições do Vygotsky acerca do processo de aquisição da escrita. Parto da idéia de que muito do que temos feito com a educação das nossas crianças carece de uma base científica e que, frente aos novos conhecimentos que temos hoje e que já nos permitem falar em uma nova ciência — a ciência da educação —, podemos perceber alguns equívocos nas práticas que muitos de nós realizamos na educação das crianças e, a partir da percepção e de uma atitude que busque a superação desses equívocos, podemos buscar maneiras de melhorar o que estamos fazendo e a maneira como trabalhamos para garantir isso que todos queremos e que é a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo é elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito.

Ao apresentar essa leitura de Vygotsky pensando a apropriação da escrita pela criança entre 0 e 10 anos, vou defender a idéia de que até agora temos contaminado, por assim dizer, a educação infantil com as tarefas típicas do ensino fundamental e que, de agora em diante, frente aos novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil — ainda que, muitas vezes, elas não estejam mais contempladas na educação das nossas crianças pequenas. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas como

¹ Artigo apresentado na Mesa-redonda “O desenvolvimento da linguagem oral e escrita na perspectiva histórico-cultural” realizada no dia 21/10/2004 às 19h30, durante a III Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, de 19 a 22/10/2004. Publicado no “Vygotsky e a escola atual”. Editora J.M. Araraquara(2006) org: Mendonça , SGL e Millers, S)

² Professora aposentada do Departamento de Didática da FFC — Unesp — Campus de Marília.

improdutivas — seja no ensino fundamental, seja na educação infantil —, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita, uma vez que, como afirma Vygotsky, a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para chegar a ser escrito.

Vou explorar as idéias de Vygotsky contidas num texto que ele chamou “O desenvolvimento da linguagem escrita” (1995) onde, em síntese, critica as formas como na década de 20 na antiga União Soviética e como ainda hoje entre nós apresentamos a escrita para as crianças. Para o Autor, ao enfatizar a escrita e o reconhecimento das letras, acabamos por ensinar às crianças o traçado das letras, mas não ensinamos a linguagem escrita. E dizia, ainda, que essa forma de apresentação da escrita exige "enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior" (p. 183). Ou seja, ao começar pelo aspecto técnico e ao dedicar tanto tempo a ele, nos esquecemos da função social para a qual a escrita foi criada: nos esquecemos que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço. Por isso, de um modo geral, "nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico".

Ao mesmo tempo, apontava a complexidade da aquisição da escrita explicando que a escrita é uma representação de 2^a. ordem: "se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais" (p. 184). Dessa forma, a escrita representa a fala que, por sua vez, representa a realidade. Assim a fala, como representação da realidade se interpõe entre a realidade e a escrita. No entanto, para que haja efetivamente a apropriação da escrita, o nexó intermediário representado pela fala deve desaparecer gradualmente e a escrita deve se transformar em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as situações designadas. Ou seja, um leitor, ao ler, busca a realidade e não os sons por trás da palavra escrita. Da mesma forma, um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de

palavras que representam essas experiências. Por isso, alertava, o ensino da escrita não pode ser tratado como uma questão técnica; a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social. Para pensar diretrizes para o ensino da escrita, Vygotsky lembrava, em primeiro lugar, que escrita não começa quando a criança pega no lápis pela primeira vez, mas começa no primeiro gesto, quando, ainda bebê, ela tenta se expressar e se comunicar. Lembrava, com isso, que a história da escrita é a história do desejo de expressão da criança. Por isso, todas as atividades de expressão — que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a expressão oral, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura — precisam ser estimuladas e cultivadas se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de texto. A escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão ... a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se.

Lendo Vygotsky, entendo que o maior equívoco que cometemos no processo de ensino da escrita é a utilização de um método artificial criado especialmente para ensinar a criança a escrever e que enfatiza o domínio da técnica e não considera nem cria a necessidade da escrita na criança. Para Vygotsky, da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança sem grandes esforços, a partir da necessidade de se comunicar com os outros — necessidade que é criada nela ao viver numa sociedade que fala —, a escrita precisa se tornar uma necessidade da criança que vive numa sociedade que lê e escreve. Para isso, dizia ele, a escrita precisa ser apresentada não como um ato motor mas como uma atividade cultural complexa, considerando o uso social para o qual foi criada. Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita, na escola ou em casa, ela cria para si a necessidade da escrita e, quando no início do processo de aquisição da escrita está a necessidade da criança de escrever, a escrita fará sentido para ela. Como diria Vygotsky, nesse caso, a escrita não lhe chegará de fora como uma imposição do outro. Quando cultivamos nas crianças o desejo de expressão, quando criamos nelas a necessidade da escrita e quando utilizamos a escrita considerando sempre sua função social, estaremos respondendo ao apelo de Vygotsky para que os educadores ensinem às crianças a linguagem escrita e não as letras.

Na verdade, o equívoco que me parece essencial corrigir em relação às nossas práticas tradicionais é o de pensar que as crianças — seja na educação infantil, seja no ensino fundamental — aprendem quando ouvem informações da professora ou quando executam atividades escolares pensadas pela professora para preencher o tempo da criança na escola. Para aqueles que partilham desse modo de pensar, o bom aluno é aquele que ouve e executa as tarefas que a professora propõe e que permite que a professora "passe" para a turma a maior quantidade de conteúdo escolar.

Retomando a teoria histórico-cultural, a criança que aprende é **ativa** no processo de aprender. O que isso significa? Que ela aprende quando é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino. No processo de relacionar-se com o mundo e de apropriar-se dos objetos que o compõem (a linguagem, os objetos materiais e não materiais, os instrumentos, as técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, enfim o conjunto da cultura humana) a criança atribui sentido a tudo o que vê, experimenta, conhece. Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento — que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação —, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança. Por isso, não se trata de garantir que a criança receba uma quantidade de informação sem que ela tenha tempo para apropriar-se dela, atribuir-lhe um sentido e expressar o sentido que atribui à apropriação. A informação será apropriada apenas se a criança puder interpretá-la e expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão - que pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz-de-conta, uma dança ou mesmo um texto escrito numa situação em que, se as crianças não escrevem, a professora é a escriba da turma. É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz à

criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas.

Em nosso desejo de garantir que as crianças aprendam o mais cedo possível a ler e a escrever — e esse é outro equívoco das nossas práticas recentes: pensar que quanto mais cedo a criança se alfabetizar, mais sucesso ela terá na escola e na vida —, preenchamos o tempo que a criança passa na escola infantil com “atividades” de escrita, que são, de um modo geral, tarefas de treino de escrita de letras e sílabas e palavras. Esse treino de escrita não é uma atividade expressão, pois, em geral, começamos pelas letras — com as quais as crianças não podem ainda expressar uma idéia, uma informação, uma intenção de comunicação. De um modo geral, insistimos no reconhecimento das letras — com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com as letras e sílabas dificulta a concentração da criança, uma vez que não faz sentido para ela e, por isso, acaba por tomar o maior tempo da atividade na escola infantil e todo o tempo da criança na escola fundamental. Além disso, a criança, de um modo geral, não tem ainda as bases para essa aprendizagem complexa que é a escrita — nem na escola infantil, quando justamente o trabalho educativo deve formar essas bases, nem na escola fundamental, já que a antecipação das atividades de alfabetização do ensino fundamental para a educação infantil que tem infelizmente se tornado uma prática comum impede que essas bases se formem. Por isso, as atividades de treino propostas na escola exigem um esforço enorme da criança e têm poucas chances de responder às expectativas da professora. Ou seja, a criança passa um longo período na escola infantil, realizando enfadonhas tarefas de escrita que não têm sentido para ela, pois não expressam seu desejo de expressão, e que tampouco são bem recebidas pela professora que, em seu desejo equivocado de que a criança aprenda cedo a ler e a escrever, enfatiza os erros e pouco valoriza os acertos. Com isso, a criança vai acumulando uma história de fracasso e de cansaço em relação à escola.

Essa atividade de treino de escrita de letras ou sílabas ou palavras e até mesmo de textos que não expressam o desejo de comunicação e expressão das crianças vai, aos poucos, tomando o lugar de todas as demais atividades que deveriam ter lugar na escola privilegiando a cultura da expressão. Em outras palavras, com um olhar orientado pela crítica de Vygotsky, perceberemos que por um longo período — durante o qual a criança se aproxima da escrita — fechamos para a criança os canais de expressão na escola: para as

formas pelas quais ela poderia se expressar — a fala, o desenho, a pintura, o faz-de-conta...que formam as bases necessárias para a aquisição da escrita —, não há tempo porque ela está ocupada com a escrita e, pela escrita ela não pode se expressar ainda, porque está ainda aprendendo as letras. Sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever.

Em relação a tudo isso, há ainda uma questão séria para a qual temos dado pouca atenção. Refiro-me ao sentido que levamos a criança a estabelecer com essa escrita sob a forma de treino e que marca a relação que ela vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico, começando pelo reconhecimento das letras e gastando um tempo enorme numa atividade que não expressa informação, idéia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, acabamos por ensinar a criança que escrever é desenhar as letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, idéias e sentimentos.

Para ilustrar essa discussão, vale contar o caso de um menino de 6 anos, que freqüenta uma escola infantil onde as crianças realizam todos os dias atividades de escrita. Ao perceber a pesquisadora que escreve, se aproxima e pergunta:

- Moça, o que você está fazendo?
- Estou escrevendo!
- Por quê?
- Para eu ler depois e me lembrar do que eu vi.
- Quem mandou?ⁱ

Nesse diálogo se percebe a concepção de escrita que a escola apresentou para a criança: escrevemos o que alguém manda. Ao que tudo indica, em nenhum momento a escola apresentou para esse menino a idéia de que a escrita serve para a comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos, para divulgar uma idéia, para lembrar. Para esse menino, muito provavelmente, escrever é escrever letras e, também muito provavelmente, quando se defrontar com um texto, vai buscar nele as letras e não vai entender nada, porque no texto estarão idéias e informações e não letras, sílabas e palavras. Depois de tanto tempo gasto com o treino de escrita, percebemos que ele não serviu para

avançar o desenvolvimento cultural dessa criança. Nem poderia, pois, lhe ensinaram as letras, mas não a linguagem escrita que é muito mais complexa e envolve muito mais do que o aspecto técnico.

Para Vygotsky (1995), a linguagem escrita tem uma história que começa com o gesto do bebê que ainda não fala e aponta o objeto que deseja. Do gesto, essa história da escrita passa, a partir da linguagem oral, pelo desenho e pela brincadeira de faz-de-conta antes de chegar à escrita. Com isso entendo que a história da aquisição da linguagem escrita é a história da formação e do desenvolvimento do desejo de expressão na criança. É a criança que quer se comunicar que está por trás do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira. É, igualmente, a criança que quer se comunicar que precisa estar por trás da mão que escreve. Por isso, do meu ponto de vista, **um equívoco que estamos cometendo na escola — infantil e fundamental — é barrar todas as formas de expressão da criança e concentrar todas as nossas forças na atividade de treino da escrita**, que da forma como temos realizado nem se constitui como atividade de expressão para a criança.

Voltemos ao caso do menino citado acima. Se ele vivesse na escola muitas experiências significativas, pudesse fazer muitas descobertas, tivesse um tempo para contar sobre elas para o grupo, e a professora tivesse por hábito registrar por escrito esses relatos; se ele tivesse um tempo para contar as histórias vividas fora da escola, e que a professora também registraria; se juntos — crianças e professora — fizessem um registro das histórias preferidas ouvidas na escola; se juntos se acostumassem a fazer um diário ao fim de cada dia onde registrassem as atividades realizadas, os acontecimentos do dia e a percepção do grupo em relação às experiências vividas, então a escrita faria sentido para ele e sua aquisição seria uma necessidade dele, não uma necessidade da professora e dos pais.

Por isso defendo a necessidade da criança — seja na educação infantil, seja no ensino fundamental — expressar-se por meio das muitas linguagens possíveis. Com isso, não quero excluir a linguagem escrita. Ao contrário, quero incluí-la de modo a se tornar mais uma linguagem de expressão das crianças. O fato é que essas linguagens não podem estar separadas, nem entre si e nem separadas de experiências significativas que tragam conteúdo à expressão das crianças nas diferentes linguagens. Se as crianças puderem

conviver com a escrita e com a leitura — realizadas inicialmente pela professora — enquanto vivem muitas experiências significativas — por exemplo, conhecendo o espaço por meio de passeios pelos arredores da escola, pelo bairro, pela cidade; conhecendo pessoas por meio de visitas, de aproximação com as pessoas que trabalham na escola, de visita dos pais, mães e avós da turma à escola, de leitura de histórias, de poesias, de audição de música, de filmes —; se puderem conhecer mais sobre os assuntos que chamam sua atenção por meio de observação e experimentação na natureza, leitura, vídeo, conversa com especialistas e se depois puderem comentar essas experiências e registrá-las por meio de desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras e teatro de fantoches — a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se do mundo.

Com isso, quero dizer que se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto — o que, de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores —, é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e a educadora têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão — é sempre importante lembrar — surge a partir do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita, utilizando a escrita para cumprir a função social para a qual ela foi criada. Quando fazemos isso, o sentido que a criança atribui à escrita coincide com sua função social. Deste ponto de vista, podemos dizer que a criança verdadeiramente se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo a assim a utilizará.

Entretanto, é importante lembrar que este trabalho começa não por propor atividades de escrita para a criança, mas por estimular e exercitar seu desejo de expressão.

Fazemos isso quando a deixamos contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo — e também contando histórias para ela, histórias que ela vai recontar depois. Também estimulamos e exercitamos seu desejo de expressão quando estimulamos sua observação, quando solicitamos **rotineiramente** sua opinião sobre os problemas e os temas discutidos na sala, quando solicitamos sua participação na solução de problemas surgidos na turma, quando avaliamos o dia vivido na escola junto com todo o grupo, quando chamamos sua participação para o estabelecimento das regras e dos combinados, para a organização da rotina e do plano do dia. Também estimulamos sua expressão quando deixamos no horário diário — que pode ser inicialmente semanal no ensino fundamental para que a professora perceba sua importância — um tempo para uma atividade livre que a criança vai escolher entre as possibilidades existentes na sala ou na escola e depois vai relatar para a turma o que fez nesse tempo e por que foi interessante. Em breves palavras: é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista neste seu processo de aprender e se tornar um cidadão. Isso implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender. Desse ponto de vista, resolvemos vários problemas ao mesmo tempo: permitimos, em primeiro lugar, que ela forme uma imagem positiva de si mesma, condição emocional fundamental para aprender qualquer coisa. Ao trazer sua história para a escola, ao formular e expressar opiniões, ao propor soluções para os problemas vividos no grupo, ao expressar suas idéias, angústias e sentimentos, a criança deixa de ser um anônimo e passa a ser alguém que tem uma identidade no grupo. Em segundo lugar, possibilitamos que se sinta parte da escola. Essa sensação de pertencimento é um correlato essencial da disciplina — cuja causa primeira é o sentimento de exclusão, e não a pobreza ou a desagregação da família tradicional, como muitos de nós pensamos. Em terceiro lugar, esse envolvimento da criança na vida da escola promove sua expressão oral que é condição essencial para o desenvolvimento da inteligência. As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento; se faltam as palavras, falta o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza; com ela, ampliamos nossa memória, nosso conhecimento do mundo, o controle da nossa própria conduta que se exerce pela linguagem interna.

Pesquisas têm demonstrado que sob as condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem intensamente — e desde bem pequenas — diferentes capacidades

práticas, intelectuais e artísticas. No entanto, isso não nos deve levar a pensar que podemos abreviar a infância para apressar o desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. Em cada idade da vida há uma forma explícita da relação do ser humano com o mundo e é esta a forma por meio da qual o sujeito mais aprende. Na idade pré-escolar, essa atividade é o brincar e todas as formas de expressão que a criança aprende. Na idade escolar, essa atividade será o estudo. No entanto é importante considerar que a compreensão e interpretação que a criança faz do que estuda precisará ser sempre objetivada, expressa pela criança e não há qualquer fundamentação científica que justifique que essa expressão deva ser restrita a uma única linguagem. Ao contrário, é do exercício de múltiplas linguagens que a expressão se fortalece.

Ao mesmo tempo, é importante lembrar que a passagem do brincar ao estudo como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece como num passe de mágica, de um momento para o outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo sua atividade principal. Enquanto esse processo acontece, respeitamos um tempo livre na escola fundamental para que a criança possa viver ainda um tempo de brincar, de fazer-de-conta, de ser criança.

Por tudo isso, defendo a idéia de que devemos com urgência “descontaminar” a escola da infância dos procedimentos típicos do ensino fundamental e “contaminar” o ensino fundamental com procedimentos — como as atividades de expressão — que devemos ter como típicos da escola infantil e que, para o bom desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, devem estar presentes também nas séries iniciais do ensino fundamental.

Referência Bibliográfica

VYGOSKY, L. S. El desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas**, Madrid: Visor, v. 3, 1995.

ⁱ Paixão, K.de M. G. A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação. Dissertação de mestrado. Assis, Unesp, 2004.