



## O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA: DAS “CAVERNAS” À INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Marisângela Nandi Veronez

Aline Madalena Martins

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

65

### RESUMO

Este artigo objetiva refletir acerca de aspectos do desenvolvimento da linguagem escrita como um instrumento cultural produzido pela humanidade e seu processo de apropriação pela criança. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem no materialismo histórico-dialético, fundamentada na teoria histórico-cultural. Sustentam a pesquisa estudos de Vigotski, Luria, Leontiev e Fisher. Os resultados apontam que, ao longo da história, o acesso à escrita foi privilégio de uma minoria e que o ensino, ainda, configura-se, no espaço escolar, predominantemente na lógica tradicional, caracterizando-se como instrumento de dominação e alienação. Conclui-se que o acesso à cultura escrita de forma autônoma é um dos requisitos básicos para que os sujeitos se humanizem, saiam da “caverna” e conquistem a pertença social efetiva. Para tanto, faz-se mister que os professores conheçam como as crianças aprendem, alicerçados numa perspectiva teórica respaldada pela teoria histórico-cultural, que promova o desenvolvimento da autonomia e das máximas potencialidades humanas.

### Palavras-Chave

Desenvolvimento da escrita na/pela criança; Surgimento da escrita; Espaço escolar; Teoria histórico-cultural.

## EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS: DE LAS CUEVAS A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo desarrollar una reflexión sobre aspectos del desarrollo de la lengua escrita, como instrumento cultural producido por la humanidad y su apropiación. Defendemos la necesidad de que los niños se apropien de los conocimientos producidos históricamente por la sociedad para humanizarse y ser sujetos de su propia historia. Es una investigación bibliográfica, con un acercamiento al materialismo histórico-dialéctico, sustentada en la teoría histórico-cultural. Los estudios de Vygotsky, Luria, Leontiev y Fisher respaldan la investigación. Los resultados indican que, a lo largo de la historia, el acceso a la escritura ha sido privilegio de una minoría y que la enseñanza en el espacio escolar aún favorece la lógica tradicional, como instrumentos de dominación y alienación. Este análisis concluyó que el acceso a la escritura autónoma es uno de los requisitos básicos para que los sujetos se humanicen, salgan de la “cueva” y conquisten una pertenencia social exitosa. Otra*



*conclusión fue que el desarrollo de la escritura en/por el niño debe hacerse como práctica social, en situaciones reales de uso del lenguaje y como actos constitutivos de la conciencia. Los docentes deben conocer cómo aprenden los niños a partir de un aporte teórico-metodológico que promueva el desarrollo de la autonomía y el máximo potencial humano.*

**Palabras clave**

*Desarrollo de la escritura en/por el niño; El surgimiento de la escritura; Espacio escolar; Teoría histórico-cultural.*

## THE DEVELOPMENT OF WRITING IN CHILDREN: FROM CAVES TO THE SCHOOL INSTITUTION

**ABSTRACT**

*This article aims to develop a reflection on aspects of the development of written language as a cultural instrument produced by humanity, and its appropriation. We defend the necessity for children to appropriate the knowledge historically produced by society to become humanized and subjects of their own history. It is a bibliographical research, grounded in a historical-dialectical materialism approach and based on cultural-historical theory. The research is supported by the studies of Vygotsky, Luria, Leontiev, and Fisher. The results indicate that, throughout history, the access to writing has been the privilege of a minority and education still takes on the form of traditional logic in the school environment, characterizing as an instrument of domination and alienation. It is concluded that access to autonomous writing is one of the basic requirements so that individuals humanize themselves, leave the "cave," and achieve effective social belonging. And that the development of writing in/by the child should be taught as social practices, in real situations of language use, as constitutive acts of consciousness. To overcome traditional logic, it is important for teachers to understand how children learn, based on a theoretical-methodological foundation that promotes the development of autonomy and the fullest human potential.*

**Key Words**

*Development of writing in/by the child; Emergence of writing; School environment; Cultural-Historical Theory.*

### 1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita resulta, em um primeiro momento, da necessidade humana de comunicar-se, registrar ideias, experiências, fatos, histórias e operações primitivas de comércio. Por ser um instrumento cultural, por muito tempo, foi sinônimo de prestígio social para poucos. Somente uma minoria da população tinha acesso a este instrumento valorativo que denotava, também, poder.



Ao modificar a natureza, criando os instrumentos de trabalho para atender às suas necessidades de sobrevivência, o homem desenvolveu suas forças e faculdades mentais, capacidades e habilidades e todas as suas potencialidades. Isso implicou alterações significativas nas condições de vida do homem e da natureza ao longo da história da humanidade, que, ao produzir cultura, também se constitui e se transforma (Leontiev, 2004).

Desse modo, parte-se do princípio de que a criança necessita apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, para que ela se constitua enquanto sujeito e se humanize cada vez mais, de maneira consciente, tornando-se autora da sua história.

Nesse sentido, concorda-se com Duarte (2021, p. 44) quando assim se manifesta: “A arte, a ciência e filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história”. Entende-se, assim, que para a apropriação da linguagem escrita, o processo de alfabetização deve centrar-se em práticas sociais de usos da língua.

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, do tipo qualitativo, com abordagem sustentada nos princípios do materialismo histórico-dialético, em uma perspectiva crítica. Resulta de estudos e discussões realizadas entre os meses de março a junho de 2023, na disciplina “Linguagem: Fundamentos Teórico-Metodológicos e Ensino-Aprendizagem”, em um contexto coletivo de um programa de pós-graduação em Educação. A pesquisa bibliográfica foi realizada, principalmente, com base nos estudos de Vigotski, Luria, Leontiev e Fisher, que discutem o desenvolvimento da linguagem escrita.

A linguagem escrita, segundo Vigotski (2009), não envolve apenas o ato de grafar sons da fala oral, mas expressa e materializa significados. O significado das palavras é uma unidade do pensamento e da linguagem que não admite decomposição. “Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio” (Vigotski, 2009, p. 398).

Sem sentido, a escrita transforma-se em um elemento classificatório e alienante. É necessário ir além dos traçados, dos desenhos, sair “da caverna” para o mundo real. Essa saída não deve ser pautada na organização de “uma massa reprodutora” do que está posto, mas de uma “massa humanizadora” e transformadora da realidade social. “Penetrar no mundo da linguagem escrita é penetrar no mundo da cultura, no interior das relações existentes, porque



a língua é material e instrumento de si mesma, produzida na interação social” (Bakhtin *apud* Kramer, 1993).

Destarte, o presente texto tem como objetivo refletir acerca de aspectos do desenvolvimento da linguagem escrita como um instrumento cultural produzido pela humanidade e seu processo de apropriação pela criança. Nesta direção, pretende-se também realizar uma breve apresentação do surgimento da escrita e seu acesso pelos indivíduos sociais, exibir aspectos de processo institucional ocorrido no Brasil, assim como trazer posicionamentos conceituais que possibilitem contextualizar e compreender o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pela humanidade e, simultaneamente, pela criança. Parte-se do pressuposto de que a criança, como um ser social, constitui-se inserida na cultura historicamente produzida pela humanidade, e que esse processo de apropriação, para se consolidar na instituição escolar em uma perspectiva da alfabetização humanizadora, necessita ser desenvolvido a partir do trabalho vivo (Duarte, 2021).

Nas seções seguintes, discorre-se sobre o surgimento da escrita como uma necessidade humana; o acesso à escrita como instrumento cultural: dos escribas ao cidadão comum; ler e escrever: passos e percalços da institucionalização do ensino no Brasil; o desenvolvimento da escrita na criança na perspectiva da teoria histórico-cultural; e finda-se as com considerações finais.

## 2 O SURGIMENTO DA ESCRITA COMO UMA NECESSIDADE HUMANA

Desde a pré-história, a humanidade buscou formas de expressar suas ideias. Os registros em superfícies rochosas com tintas naturais ou inscrições em pedras dão pistas de como os homens e mulheres se organizavam nesse período. Mostram a intencionalidade de grupos humanos de registrar suas experiências e deixá-las marcadas no/pelo tempo.

Da arte rupestre ao surgimento da escrita, muitas foram as mudanças na forma como a humanidade organizava-se política, econômica e socialmente. Os grupos nômades foram substituídos pelas primeiras comunidades sedentárias, e a busca incessante pela sobrevivência por meio da caça e coleta foi dando lugar à agricultura. Ao longo do desenvolvimento das primeiras civilizações, a humanidade serviu-se de diferentes formas de registros que serviram como ensaio para um sistema elaborado de linguagem escrita.



Tais registros surgem da necessidade humana de comunicar-se. Para tanto, inicialmente, buscou-se transmitir ideias por meio de desenhos, de elementos pictográficos. Com o passar do tempo, com atividades econômicas cada vez mais especializadas e complexas e o intercâmbio entre diferentes cidades, as sociedades procuraram melhorar os sistemas de contagem e classificação, para que fossem minimizados os problemas nos acordos comerciais (Fisher, 2009a). É, então, uma produção histórica.

Seja no campo dos acontecimentos sociais e políticos, seja como instrumento para transmitir religiosidade, sentimentos ou emoções, a escrita surge como ferramenta por meio da qual os sujeitos expressam e registram a história de seus grupos em diferentes tempos. Apoderam-se da escrita para que ela enuncie as experiências em curso ou, nas palavras de Bakhtin (2006), como *modus vivendi* que ultrapassa a palavra falada.

Foi, na Mesopotâmia, com a escrita cuneiforme que os sumérios ultrapassaram a logografia<sup>1</sup>, desenvolvendo a escrita silábica, um sistema utilizado não só na língua local, como também foi 'internacionalizada'. Assim, os 'glifos' não eram mais objetos reconhecíveis que evocaram imediatamente uma palavra da língua suméria, mas sim formas padronizadas e abstratas feitas com impressões sucessivas com o estilete (Fisher, 2009a, p. 117).

Corroborar-se a ideia de Fisher (2009b, p. 32), quando diz que “[...] a escrita não é uma recompensa automática pela sofisticação social. [...] Precisa ser elaborada e isso requer um prolongado processo, determinado pelo desenvolvimento de necessidades sociais”. Assim, a escrita cuneiforme desenvolvida pelos sumérios, surgida entre 6.000 e 5.700 anos atrás, é oriunda do trabalho humano, síntese das atividades humanas acumuladas e compartilhadas ao longo do tempo.

A história da escrita inicia-se, portanto, quando o homem sente a necessidade de registrar não só acontecimentos, mas particularmente operações primitivas de comércio. Transmitida a outros povos como um instrumento vivo e em constante transformação, a escrita foi aperfeiçoada ao longo do tempo, adaptando-se às novas necessidades humanas de diferentes contextos. A partir da escrita cuneiforme, o sistema é reproduzido, imitado e reinventado por povos vizinhos. Como a língua falada, que é enriquecida ao longo da história,

---

<sup>1</sup> Fisher (2009a) apresenta três categorias básicas: a) escrita logográfica, quando o glifo representa uma palavra, ideia ou objeto inteiro; b) silábica, que compreende glifos que expressam sons; e c) alfabética, na qual os glifos representam letras que, ligadas umas às outras, são capazes de representar qualquer som ou palavra pensada.





a linguagem escrita também é modificada pelo homem. Assim como toda criação humana, “[...] não se cria o novo sem a apropriação já existente” (Duarte, 2013, p. 17).

Essa é a dinâmica fundamental da história da humanidade, aquilo que torna os seres humanos diferentes dos animais: os processos de objetivação, inclusive da criação de um sistema de escrita, e a posterior apropriação que ocorre de geração em geração.

A intensa relação comercial entre os diferentes povos da Antiguidade contribuiu para que houvesse também um intercâmbio cultural, levando os sistemas de escrita a se aprimorarem e incorporarem novos elementos que, adaptados à língua local, foram trazendo sofisticação aos novos sistemas.

A partir desses sistemas, divulgados na Antiguidade por influência dos fenícios, inicia-se, na Grécia Antiga, a escrita alfabética. Daí a origem do termo “alfabeto”, palavra que expressa as duas primeiras letras do sistema grego Aα (alfa) + Bβ (beta). Esse sistema foi eficiente ao ponto de ser utilizado em quase todas as línguas, já que bastava combinar diferentes consoantes e vogais para obter a reprodução escrita de qualquer palavra (Fisher, 2009b).

Seguindo o percurso da história de consecutivos processos de incorporação de conhecimentos e culturas, observa-se a ascensão romana sobre os gregos. Assim, desde a expansão do Império Romano, que dominou quase toda a Europa e parte dos continentes africano e asiático, o latim e seu alfabeto tornaram-se o sistema de escrita do mundo ocidental clássico. De lá para cá, muitas foram as modificações linguísticas; entretanto, o alfabeto latino continuou como elemento fundamental dos mais variados sistemas de linguagem escrita. Seus caracteres são apropriados para que se possa representar a palavra, fragmento de uma realidade que, por sua vez, é um signo que “[...] também reflete e refrata uma outra [realidade]” (Bakhtin, 2006, p. 30).

### **3 O ACESSO À ESCRITA COMO INSTRUMENTO CULTURAL: DOS ESCRIBAS AO CIDADÃO COMUM**

Na Antiguidade, o ato de saber ler e escrever denotava prestígio social. As sociedades eram marcadas pela divisão social, na qual camponeses e escravizados ficavam subordinados ao poder de um Estado Teocrático por meio do trabalho compulsório.



Diferentemente, os escribas, como eram chamados os que dominavam a técnica da escrita, eram membros das camadas sociais mais abastadas da Mesopotâmia e do Egito. Tal ofício tinha também um caráter hereditário. As grandes famílias conservavam a profissão e seus privilégios a cada geração. Segundo Pozzer (1999), até o surgimento do alfabeto, dominar a escrita exigia memorizar centenas (em alguns períodos até dois mil) de caracteres diferentes para expressar ideias e objetos. Para tanto, era necessário um espaço em que os futuros escribas pudessem aprender as técnicas de escrita cuneiforme, as chamadas edubas. Nelas, os aprendizes entravam em contato com o sistema de escrita e o estudante aprendia, inicialmente, a forma dos sinais e seu significado.

Para Pozzer (1999), frequentar a eduba, uma instituição privada, era sinal de status social. Vista como uma especialidade técnica de grande valor, a escrita ficava restrita a um pequeno grupo de pessoas que, livres do trabalho compulsório, faziam parte da camada responsável pela governança e administração das cidades e dos templos.

Do início da escrita à contemporaneidade, houve diferentes modos de se pensar a educação e de como os conhecimentos acumulados historicamente pudessem ser sistematizados para que fizessem parte dos currículos das escolas. O ato de ler e escrever conservou-se, durante muito tempo, como um direito de poucos.

Como aponta Saviani (2019), na transição da Antiguidade para a Idade Moderna, sob a influência do Império Romano, muitas nações passaram a usar o latim para escrever sua própria língua. No Medievo, quando a Igreja Católica exercia poderes políticos sobre a Europa, a escrita era restrita ao clero. Na Idade Moderna, com o Renascimento Cultural e Científico, a escrita secular volta a ganhar espaço e, com o advento da imprensa de Gutemberg e o surgimento das primeiras universidades, a circulação de livros e de ideias passou a ser realizada em larga escala. O Mercantilismo trouxe também o intenso intercâmbio comercial, ultrapassando o continente europeu. É um período de grandes modificações culturais no qual o teocentrismo cede lugar ao antropocentrismo, culminando no movimento Iluminista (Saviani, 2019).

A defesa constante da razão vai tensionando diferentes grupos sociais a romperem com o Antigo Regime, até então marcado pelos privilégios do clero e da nobreza. A burguesia, nova classe social que experienciou ascensão econômica durante a Idade Moderna, vai ocupando um espaço cada vez maior no cenário político (Saviani, 2019). Ainda, nesse período,



o acesso à escrita, a sua apropriação e seu uso como um instrumento cultural foram privilégios somente de poucos sujeitos pertencentes a uma classe social favorecida da sociedade.

Privilégio que estava relacionado aos interesses da classe social detentora de grande poder aquisitivo e, conseqüentemente, de poder político, capaz de decidir a permanência desse modelo de sociedade. O conhecimento foi e é um instrumento de dominação que se mantém nas mãos da classe social mais favorecida, para a sua promoção ao acesso e ao domínio dos bens culturais materiais e imateriais.

Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 338), em se tratando da apropriação da escrita, aduzem que esta compreensão é basilar na humanização dos sujeitos e na conquista de pertença social efetiva. “Não por acaso, foi a invenção da escrita que demandou modos sistematizados de ensino, conduzindo ao surgimento da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento, nos indivíduos, da capacidade de leitura e escrita”. Foi, então, com o advento do capitalismo que a defesa do ensino público, gratuito, universal, laico e obrigatório vira pauta da sociedade civil.

Nesse contexto, o liberalismo econômico transformou a escola em elemento fundamental com a função de reproduzir os fundamentos econômicos da nova sociedade burguesa que, nesse ponto da história, além de possuir grandes poderes econômicos, projetou-se como classe que ocupa também o Estado (Laval, 2019).

Aos poucos, para legitimar a ideologia burguesa, em contraposição ao Antigo Regime, a escola deixa de ser marcadamente alinhada à Igreja e passa a ser instrumento em direção ao conhecimento, cuja função seria “[...] aumentar a capacidade humana de dominação da natureza a fim de fazê-lo servir melhor ao seu bem-estar” (Laval, 2019, p. 33).

Aqui, apesar da necessidade de universalizar a educação, a escola está ligada somente ao desejo de elevar o nível da massa trabalhadora, agora no contexto da industrialização emergente, em favor da classe dominante. A educação não foi desenvolvida em favor de uma formação humana verdadeiramente livre e universal, pautada na universalização do conhecimento historicamente acumulado, mas a serviço da economia.

Diante dessas reflexões, assim como os autores referendados anteriormente, acredita-se que é essencial à criança apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, para que ela possa se constituir sujeito de direito. Sabe-se, porém, que na prática, infelizmente, esse processo ainda vem acontecendo lentamente.





#### 4 LER E ESCREVER: PASSOS E PERCALÇOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

No contexto brasileiro, desde a era da colonização do Brasil, o acesso à educação era algo pouco discutido e restrito a uma parcela da sociedade. Da obrigatoriedade do ensino e da oferta da educação pelo Estado, houve muitos avanços na chamada “universalização da escola”. Entretanto, mesmo com os números representados no que tange às matrículas, materializadas nas instituições escolares, ainda vigora uma disparidade no sistema educacional brasileiro.

No Brasil, à época da independência, vivia-se a transição do Antigo Regime para o surgimento dos primeiros Estados com ideais liberais. O tema educação é mencionado como uma política pública na primeira Constituição brasileira, outorgada<sup>2</sup> em 1824, apresentando a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. Se por um lado a primeira Constituição brasileira marca o início do esforço de criar uma identidade nacional brasileira, por outro, mantém um estado monárquico e escravista, não sendo capaz, portanto, de romper com a lógica colonial excludente.

Em 1827, a Câmara dos Deputados proferiu um projeto voltado à escola elementar, resultando na Lei de 15 de outubro de 1827, que estabelecia a criação de Escolas de Primeiras Letras. O método e a organização escolar estavam pautados no ensino mútuo, proposto por Lancaster, com destaque no ensino de ler, escrever, aprendizado das quatro operações, gramática da língua nacional e princípios morais e religiosos. Essa primeira lei de educação do Brasil estava muito vinculada ao contexto da época. “Tratava de difundir as luzes, garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (Saviani, 2021, p.126).

A ausência de investimentos e intencionalidade para mudar a situação educacional vigente mostra o descaso com a maior parte da população existente naquele período no país. Segundo Saviani (2021, p. 166-167), “entre os anos de 1840 e 1888, a média anual de recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento governamental, destinando-se a instrução primária e secundária, a média de 0,47%”. Logo, o número de pessoas analfabetas

<sup>2</sup> O termo outorgado refere-se à formalização de uma Constituição sem expressa participação popular.



crescia de maneira acelerada. Sem saber ler e escrever, as pessoas cada vez mais submetiam-se às determinações e situações postas.

Em conformidade com Veronez (2020, p. 25),

um país governado por ‘estrangeiros’ que tinha o interesse em explorar os recursos naturais aqui existentes, não iria preocupar-se em oferecer à população nativa ou pobre, como índios e negros, o acesso à educação, ao conhecimento. Naquele momento, exigia-se mão de obra escrava e não de indivíduos pensantes.

74

Durante o período imperial, embora o discurso sobre a importância da escola estivesse presente nas declarações oficiais, na prática, a criação de escolas e o acesso a elas permaneceu limitado a uma minoria da população brasileira. Nas palavras de Saviani (2015, p. 140), no que diz respeito à oferta da educação, durante o período do Império, ela permaneceu “[...] qualitativamente funcionando em condições precárias e quantitativamente muito aquém das necessidades. Um indicador dessa situação é o índice de analfabetismo, em 1890, representado pela alta taxa de 85% em relação à população total do país”.

Motivados pelo descontentamento em relação à Monarquia, que, apesar dos esforços, não se mostrava capaz de acompanhar o desenvolvimento econômico pelo qual o mundo passava, nasce o regime republicano no Brasil. A exigência pela modernização do país fez com que diferentes setores da sociedade, sobretudo grupos que apostavam na industrialização do Brasil, emergentes economicamente, todavia sem grande representação política, defendessem a ideia de que a Monarquia seria incapaz de administrar as demandas existentes (Prado Junior, 2007).

Nesse contexto, o advento da República, em 1889, fez-se a partir da filosofia positivista que se pautava no princípio de que a ciência é a propulsora do progresso. Em 1891, Benjamin Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, organizou uma reforma de ensino positivista, defensora de uma autocracia republicana dos cientistas e de uma educação neutralizadora das tensões sociais<sup>3</sup> (Prado Junior, 2007).

Com o surgimento da industrialização e urbanização, a escola ganha visibilidade e passa a ser uma instituição necessária, embora atendesse somente a uma minoria da população existente. Frente a essa nova configuração da sociedade brasileira, novos valores

<sup>3</sup> O período imperial foi marcado por intensos conflitos sociais oriundos da extrema desigualdade social e da pouca participação política. São exemplos desses movimentos a Revolução Farroupilha, Cabanagem, Balaiada, Revolta dos Malês e Sabinada (Prado Júnior, 2007).



precisavam ser implantados, pois as pessoas necessitavam compreender esse processo para colaborar na permanência e desenvolvimento do sistema capitalista posto (Saviani, 2021).

Após esse período, as discussões sobre educação foram sendo ampliadas. Leis foram criadas e o Estado passou a ofertar educação escolar para um maior número de sujeitos, com o intuito de atender às demandas de mercado existentes. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) começa a ser elaborada e, depois de um longo movimento de idas e vindas, foi instituída mediante a Lei nº 4.024/61, em que o Estado assumiu o compromisso com o ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970 (Brasil, 1961). Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos.

Ademais, faz-se necessário lembrar que no período ditatorial, tais características tiveram alterações, mas mantinham sua essência classista: uma escola para os ricos, outra para os pobres. Libâneo (2012) caracteriza essa dualidade como uma escola do conhecimento para os ricos e a outra, de acolhimento social para os pobres. Conforme Saviani (2015, p. 142), chegou-se ao corolário da busca pelo máximo resultado com o mínimo de investimentos, na década de 1970, período da ditadura civil-militar no país, “[...] estreitando os vínculos da educação com o mercado, acelerando a participação da iniciativa privada e implicando um envolvimento cada vez maior do empresariado nas questões educacionais”. Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem um elo com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais.

Já a década de 1980, no Brasil, foi palco de intensas disputas políticas que se refletiram, também, no campo educacional e teve como protagonistas diferentes organizações de educadores que buscavam uma reorientação das políticas educacionais, a partir das críticas aos modelos produtivistas que reduzem a formação dos sujeitos à preparação para o mercado de trabalho e consumo (Saviani, 2021).

Em 1988, foi proclamada a Constituição da República Federativa do Brasil, com o propósito de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais dos cidadãos brasileiros. No que tange à educação, o texto assegura que ela é “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). Mesmo com a garantia da educação como um direito de todos, muitas pessoas, nesse período, ainda se encontravam fora da escola. E em 1996, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, o ensino passou a ser obrigatório dos quatro aos 17 anos, incluindo a pré-



escola, o ensino fundamental e o médio (Brasil, 1996). Muitas crianças, devido à obrigação, passam a ingressar no espaço educacional e relacionar-se com o universo da escrita.

Na tentativa de atender à população de maneira igualitária, garantindo-lhe o acesso aos conhecimentos necessários, a escrita passa a ganhar destaque na pesquisa em educação. No intuito de minimizar os altos índices de reprovação, evasão escolar e o analfabetismo presentes até então, muitas foram as concepções de ensino e abordagens metodológicas pensadas e postuladas no Brasil no decorrer dos anos. Essas concepções hegemônicas que constituíram esse percurso na busca por superar os problemas educacionais brasileiros passam a ser estudadas e divulgadas no país a partir da década de 1980, a exemplo da teoria histórico-cultural, que propõe discutir como se dá o desenvolvimento da aprendizagem (Silva; Davis, 2013).

Sabe-se que a tentativa de universalizar a educação é, hoje, o ideal tanto daqueles que a defendem por interesse econômico quanto dos que a enxergam como instrumento para emancipação humana. Até esse período, a história da educação brasileira configura-se como prática social, condicionada à sociedade vigente, no entanto foi também palco de intensas contradições, caracterizando o antagonismo de classes. De todo modo, na tentativa de colaborar para a construção de uma prática pedagógica contra-hegemônica, busca-se discutir o lugar e o ensino da escrita no processo de formação que, a depender da corrente filosófica que assume, explicita diferentes objetivos.

## **5 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Conforme Mortatti (2000), o transcurso da história da alfabetização é marcado por disputas entre os métodos tradicionais e os modernos, enfatizados pelas orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, no combate ao analfabetismo. A discussão em torno dos paradigmas da alfabetização articula-se aos estudos e análises sobre os diferentes métodos de ensino da língua escrita. Atualmente, os métodos tradicionais são alvos de críticas quanto ao seu aspecto mecânico e positivista, por ressaltarem apenas os processos de codificação e decodificação, utilizando a língua escrita como ferramenta didático-pedagógica.

Para Smolka (1993, p. 37-38),



o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

Diante do exposto, pode-se dizer, então, que a escrita, em geral, ainda não vem sendo apropriada pela criança no contexto escolar de maneira consciente, constituindo sentido. E, sem sentido, torna-se algo distante e sem vida para ela. Sendo assim, representa simplesmente formas, traçados que são utilizados para produzir ou resolver algo quando solicitado. “A escola tem ensinado a criança a escrever, mas não a dizer- e sim, repetir - palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem, porque como o dizem revela as diferenças” (Smolka, 1993, p. 112).

Neste sentido, também as relações que a criança estabelece com o mundo que a circunda por meio do gesto, brincadeira e seus desenhos lhe promovem experiências que subsidiam condições benéficas de aproximação e interação com a escrita, com este instrumento cultural complexo desenvolvido pela humanidade. Entretanto, é na escola que o acesso à cultura escrita se concretiza, por meio da organização de condições e do trabalho pedagógico.

Corrêa, Bortolanza, Veronez (2022, p. 134-135) asseveram que:

A grafia no ar já revela o desejo de a criança se expressar, pois o gesto está contido no processo de desenvolvimento da escrita. Por meio dos gestos indicativos, o bebê atribui sentido mediado pela mãe ou pela pessoa mais próxima dele. Os objetos adquirem sentido para a criança que começa a desenvolver a função simbólica da linguagem escrita.

Para conseguir o domínio da escrita simbólica, a criança percorre um longo caminho. Nos escritos de Luria (1988) sobre o desenvolvimento da escrita na criança, pontua-se que a criança desenvolve técnicas primitivas antes de ingressar no ensino fundamental. Essas técnicas funcionam como estágios ao longo de todo o processo de apropriação da linguagem escrita. Esse autor constatou que:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. [...] podemos até mesmo dizer que





quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (Luria, 1988, p. 143).

A criança, desde sua mais tenra idade, como descrito anteriormente, vive momentos e experiências que a conectam com o universo da escrita, antes mesmo de ingressar no universo escolar. Esse momento é de extrema importância para o seu desenvolvimento e para o processo de apropriação da linguagem escrita. Para Luria (1988), esse momento é intitulado de pré-história da escrita, caminho que a criança percorre até chegar à escrita simbólica. Para esse autor, a criança vai transitando por alguns estágios que ele os definiu, como:

1. *Fase de pré-história escrita e/ou fase pré-instrumental.* Nesse momento, a criança não compreende a função social da escrita, há a existência de um processo de imitação da escrita. Ela ainda não tem a função mnemônica e, também, “[...] não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória” e, por isso, a escrita é uma brincadeira (Luria, 1988, p. 156).

2. *Escrita não diferenciada.* Nessa fase, a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito. Por isso, é uma fase instável como instrumento auxiliar de memória e a criança, depois de algum tempo, pode esquecer o significado do que registrou.

3. *Escrita diferenciada.* É um estágio em que a criança descobre sua própria maneira de registrar. Aqui, destaca-se a importância de dois fatores primários – números e formas – que podem levar a criança de uma fase não diferenciada de atividade gráfica para uma fase diferenciada.

4. *Escrita por imagens (pictográfica).* Durante o estágio da escrita diferenciada, o uso de fatores como quantidades e formas distintas permite que a criança avance para a fase da pictografia. A grafia da criança começa a adquirir características de escrita simbólica. Pela primeira vez, a criança é capaz de “ler” o que escreveu. Sai do nível da imitação mecânica para o status de instrumento funcionalmente empregado.

Luria (1988, p. 174) pontua que a “[...] fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis”, em um primeiro momento, como um processo autocontido de representações, as quais, em si mesmas, não desempenham a função de signos mediadores e, em seguida, são usados como um meio de registro. Pode-se afirmar que o desenho é uma etapa prévia da linguagem escrita. Trata-se de uma linguagem



gráfica por sua função psicológica. É uma espécie de relato gráfico, ou seja, um tipo de linguagem escrita, sendo mais linguagem que representação.

Cabe enfatizar que o desenho infantil é uma linguagem gráfica especial, uma história gráfica sobre alguma coisa. Aqui, “[...] a criança não retrata as palavras, mas os objetos e a representação destes objetos” (Vigotski, 2021, p. 260-261).

5. *Escrita simbólica.* A relação da criança com a escrita é puramente externa. A criança sabe que pode usar os signos que lhe foram ensinados pelo professor (as letras do alfabeto) para escrever qualquer coisa, porém ainda não sabe usá-los. Nesse estágio, quando a criança é solicitada a escrever algo, pode registrar letras que conhece sem que elas tenham relação com o que lhe foi ditado. A criança ainda não aprendeu a função da escrita e seu registro pode ser comparado com o estágio da escrita não diferenciada. Isso significa que a criança, no início da alfabetização, assimila os códigos linguísticos de maneira puramente externa, sem entender o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas.

Ao adquirir a escrita simbólica, a criança conclui o processo de desenvolvimento de sua pré-história da escrita, etapa considerada primitiva na habilidade de ler e escrever, e entra em sua história da escrita. Essa transição, para Luria (1988), demarca a superação das formas primitivas de escrita para as formas culturais exteriores por ela apropriadas.

Conforme esse autor,

a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra (Luria, 1988, p. 180).

Dito de outro modo, a escrita passa por uma pré-história, uma trajetória experienciada pela criança com movimentos, saltos, metamorfoses, para que se desenvolva e se estabeleça. Para poder apropriar-se da escrita, além de conhecer e fazer uso das técnicas elaboradas e construídas culturalmente, a criança poderá, a partir disso, juntamente com o professor, encontrar novas técnicas que lhe permitam evoluir e objetivar-se dessa função com sentido e significado, compreender todo o processo do desenvolvimento da escrita e sua função social.

Assim, é importante destacar que esse sistema gráfico precisa ser apresentado e ensinado à criança como algo vivo e em movimento e não de forma mecânica, motora e



mnemônica. A aprendizagem da escrita deve desenvolver-se como um processo de inserção da criança, no exercício das relações sociais. “Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material” (Leontiev, 2004, p. 185). Nesse processo, a linguagem desempenha um papel essencial. A atividade de ler e escrever deve surgir como uma necessidade, algo relevante para a sua vida.

Em conformidade com Vigotski (2021, p. 214), a escrita deve fazer sentido para a criança,

[...] deve ser estimulada por um desejo natural, uma necessidade, fazendo parte de uma tarefa essencial da sua vida. Somente desse modo nos convenceremos de que a escrita para a criança se desenvolverá não como um hábito de suas mãos e de seus dedos, mas como um verdadeiro aspecto novo e complexo da linguagem.

Como se pode perceber, é importante a criança compreender o significado da função social da escrita, apreender os seus sentidos e significados a partir de sua historicidade. Isso vai muito além de movimentos motores, de identificar e aprender as letras que compõem o alfabeto e palavras vazias. É necessário apresentar a escrita para a criança de modo a criar nela a necessidade de escrever com a intenção de se comunicar, expressar um sentimento, uma ideia, uma opinião, um fato. Isto porque, quando a criança participa de maneira ativa desse processo, ela vai compreendendo a função social desse instrumento cultural e despertando em si a necessidade de registrar, escrever suas marcas de autoria para serem lidas.

Com base em Vigotski (2021), então, pode-se dizer que a aprendizagem da linguagem escrita deve se desenvolver como um processo de inserção da criança na dinâmica das relações sociais. Em uma sociedade gráfica, esse processo pressupõe o domínio do sistema de escrita. A atividade de ler e escrever deve surgir como uma necessidade, uma atividade relevante para a vida. E é neste contexto que a criança tem o direito de aprender atos de ler e escrever, ambos precisamente vinculados à modalidade escrita de linguagem. “A aprendizagem dos atos de ler e escrever deve ser criada, em situações sociais, como os atos constituintes da consciência, não de forma isolada, sem vida” (Arena, 2013, p. 18).

Tal concepção demanda do professor a organização e o planejamento de tempos e espaços desafiadores, momentos de socialização e compartilhamentos entre as crianças de experiências contextualizadas que façam sentido para elas, tendo em vista a aprendizagem e



o desenvolvimento necessários para a ampliação de seus repertórios e autoria. Para isso, é fundamental aos professores o conhecimento teórico e metodológico para alicerçar sua práxis pedagógica. Entende-se que esse conhecimento se constitui a partir de estudos e formações continuadas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de fechamento, pode-se dizer, a partir dos registros históricos, que o surgimento da escrita foi um processo longo e determinado, basicamente, pelo desenvolvimento de necessidades sociais. Mostra, também, a intencionalidade de grupos humanos de registrar suas experiências, histórias e ideias para deixá-las marcadas no/pelo tempo, o que a consolida como patrimônio cultural da humanidade. Neste sentido, a escola tem papel essencial na sua apropriação. No entanto, boa parte dos indivíduos que constituem a humanidade não teve acesso a esse instrumento cultural complexo. Durante muitos anos, a escrita foi privilégio de alguns e externava poder.

No Brasil, esse acesso foi demarcado, inclusive, em documentos legais, para uma parcela da sociedade, a elite, durante um longo período. Com o crescimento intenso de pessoas analfabetas e o surgimento de necessidades nos setores políticos e econômicos, essa situação foi sendo modificada. Aumentou-se, assim, a oportunidade de acesso da população ao ensino, mas o investimento nesse setor era mínimo. Diante de uma realidade como essa, os resultados obtidos não eram satisfatórios.

Para mudar o cenário vigente e garantir uma educação para todos, minimizar os altos índices de reprovação, evasão escolar e o analfabetismo presentes na sociedade brasileira, foram adotadas, nas instituições escolares, concepções de ensino e diferentes abordagens metodológicas, assim como o uso das cartilhas e/ou livros didáticos. Porém, de acordo com os estudos realizados, essas práticas sempre foram guiadas por concepções determinadas pelo viés político e econômico. A escrita era reduzida e apresentada como uma técnica, desprovida de sentido, produzindo uma atividade sem consciência e desvinculada da prática social. Nas salas de aula, privilegiava-se a cópia, o treino das letras e sílabas, assim como os exercícios de repetição, o que gerou a concepção hegemônica de ensino que atendia aos interesses políticos e econômicos daquele momento histórico.



Entende-se, porém, que diferentemente dessas concepções alienantes, a teoria histórico-cultural fundamenta-se na autonomia do sujeito, capaz de se constituir agente de seu processo de aprendizagem. Reconhece-se que o desenvolvimento da escrita, na/pela criança, tem uma longa história e que para poder apropriar-se dela, além de conhecer e fazer uso das técnicas elaboradas e construídas culturalmente, a criança poderá, a partir destas, juntamente com o professor e por meio das artes, da ciência e da filosofia, pelas vivências das experiências histórico-culturais, em um processo contínuo de evolução/humanização, objetivar-se nessa função social com sentido e significado, compreendendo todo o processo do desenvolvimento da escrita e constituindo seu sentido.

Destarte, levando em consideração todos os aspectos tratados, conclui-se que é essencial que a criança vá além dos conhecimentos obtidos e produzidos no “interior das cavernas” para que se humanize e se constitua como autor consciente e transformador da realidade que o circunda. Nesse sentido, a concepção apresentada é uma possibilidade de transformação.

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. **A constituição do sujeito na aquisição da leitura e da escrita**. Uberlândia/MG, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1824)] **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, RJ: Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2023.





\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 set. 2022.

CORRÊA, C.; BORTOLANZA, A. M. E.; VERONEZ, M. N. Criança não amadurece, criança se desenvolve: implicações epistemológicas para a docência na educação infantil. **Revista Interação Interdisciplinar**, Mineiros (GO), v. 1, n. 2, p. 123–141, 2023.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Ver. Campinas, SO: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FISHER, S. R. **Uma breve história da linguagem.** Osasco: Novo Século Editora, 2009a.

\_\_\_\_\_. **História da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2009b.

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 143-189.

MARTINS, M. L.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, maio/ago. 2018.

MELO, E. P. C. B. N. de; MARQUES, S. C. M. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Editora UNSP: CPNED, 2000.

PRADO JÚNIOR, C. **Evolução Política do Brasil.** 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

POZZER, K. M. P. Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo. **Clássica** (Revista Brasileira de Estudos Clássicos), São Paulo, v. 11, n. 11/12, p. 61–80, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.



\_\_\_\_\_. **História do tempo e tempo da história:** estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633–661, 2013.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

VERONEZ, M. N. **O processo de alfabetização no ciclo alfabetizador:** reflexões sobre a realidade cotidiana em escolas públicas estaduais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **História do desenvolvimento das funções superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2021.

## AUTORES

MARISÂNGELA NANDI VERONEZ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UniSul. Assistente Técnico-Pedagógico da Rede Estadual de Ensino de SC. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História, Alfabetização e Letramento – GEPPhALE. Bolsista UNIEDU. <https://orcid.org/0000-0003-4187-9798>. [maribnsc@gmail.com](mailto:maribnsc@gmail.com)

ALINE MADALENA MARTINS. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UniSul; Professora de História na Rede Municipal de Ensino de Tubarão/SC; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História, Alfabetização e Letramento na Educação Básica (GEPPhALE); Bolsista do programa UNIEDU/FUMDES. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9455-6269>. E-mail: [aline.mm@edu.tubarao.sc.gov.br](mailto:aline.mm@edu.tubarao.sc.gov.br)

MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN. Doutora em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UniSul). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UniSul. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas educacionais, História, Alfabetização e Letramento (GEPPhALE/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7321-3280> E-mail: [maria.schlickmann@animaeducacao.com.br](mailto:maria.schlickmann@animaeducacao.com.br)