

CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E DA LITERATURA INFANTIL PARA OS PROCESSOS DO PENSAMENTO, DA LINGUAGEM E DA LÍNGUA ESCRITA NA CRIANÇA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Bruna Assem Sasso dos Santos *
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto **

Resumo: São muitos os autores que se dedicaram a investigar sobre questões que buscam correlacionar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, uma vez que ao se analisar uma criança com apenas alguns meses de vida e compará-la com uma criança de dois ou três anos, na posse de expressões verbais elementares, fica evidente a qualquer adulto que a linguagem modificou veementemente sua inteligência, como se lhe acrescentasse o pensamento. Questiona-se, então: será que existe relação, na perspectiva vigotiskiniana, entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral e o desenvolvimento da língua escrita? E qual seria o papel desempenhado pela linguagem oral na aquisição da língua escrita? O presente texto tem como objetivo, assim, buscar as possíveis relações existentes entre o desenvolvimento do pensamento, da linguagem oral e da linguagem escrita na criança, considerando também as contribuições da leitura e da literatura infantil para tais processos, segundo as concepções de autores da Teoria Histórico-Cultural. O método utilizado fora mediante análise bibliográfica. A hipótese que se teve foi a que, nesta perspectiva, a influência da linguagem é primordial tanto para o desenvolvimento do pensamento quanto para o desenvolvimento da linguagem escrita, e sem o papel do mediador de leitura (o adulto – especialmente, o professor) a atividade literária não ocorreria na criança, sendo esta atividade mediadora imprescindível para aquisição da lectoescrita. Mediante a apresentação realizada, a hipótese inicial pôde ser confirmada.

Palavras-chaves: Pensamento e linguagem. Leitura e escrita. Vigotski. Bakhtin.

CONTRIBUTIONS OF READING AND CHILDREN'S LITERATURE FOR THE PROCESSES OF THOUGHT, LANGUAGE AND WRITTEN LANGUAGE IN CHILDREN: AN ANALYSIS IN THE PERSPECTIVE OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY.

Abstract: Many authors have dedicated themselves to investigate questions that seek to correlate the development of thought and language, since when analyzing a child with only a few months of life and comparing it with a child of two or three years, in the possession of elementary verbal expressions, it is evident to any adult that language has vehemently modified its intelligence, as if it were added to the thought. It is questioned, then, is there a relation, in the vigotiskinian perspective, between the development of thought and oral language and the development of written language? And what role would oral language play in acquiring written language? The present text aims to find possible relations between the development of thought, oral language and written language in the child, also considering the contributions of reading and children's literature to such processes, according to the conceptions of authors of Historical-Cultural Theory. The method used was through bibliographic analysis. The hypothesis was that, in this perspective, the influence of language is paramount both for the development of thought and for the development of written language, and without the role of the reading mediator (the adult - especially the teacher) to literary activity would not occur in the child, and this mediating activity is essential for acquiring literacy. Through the presented presentation, the initial hypothesis could be confirmed.

Keywords: Thought and language. Reading and writing. Vygotsky. Bakhtin.

Introdução

Um bebê com apenas alguns meses de vida comparado com uma criança de dois ou três anos, na posse de expressões verbais elementares, evidencia a qualquer adulto que a linguagem modificou veementemente sua inteligência, como se lhe acrescentasse o pensamento. Será, então, que a lógica que a linguagem comporta é a responsável pela aprendizagem da coerência de raciocínio na criança? Isto é, será que o que vai fazer com que a lógica infantil evolua é de responsabilidade mesmo da linguagem? E como isso acontece?

A partir deste fato, muitos autores, sobretudo no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, dedicaram-se a investigar sobre essas questões que buscam correlacionar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem; sendo Piaget e Vigotski, talvez, os mais conhecidos e com estudos de maior repercussão. Apesar de terem posições comuns – quando tecem críticas tanto ao associacionismo como ao gestaltismo, e levantam a necessidade de uma abordagem histórica sobre o desenvolvimento infantil, por exemplo –, suas análises sobre as raízes genéticas do pensamento e linguagem não garantem tratamentos e conclusões semelhantes.

Assim sendo, para o primeiro, pode-se dizer que o pensamento é relativamente independente da linguagem, possuindo raízes mais profundas que ela própria, ou seja, na ação e nos mecanismos sensório-motores; já para o segundo, o aparecimento do pensamento está intimamente ligado à intervenção da vida social e dos quadros lógicos e representativos já prontos no sistema dos signos e das representações coletivas, isto é, a linguagem.

O alvo deste texto não se detém em explanar ou, até mesmo, confrontar as concepções dos autores supracitados.

Em um momento anterior a este fora possível estudar sobre as relações entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral e a aquisição da língua escrita segundo a Epistemologia Genética, ulteriormente, inclusive, à uma análise comparativa entre os estudos de Piaget e Vigotski sobre a questão da linguagem e do pensamento e a fala egocêntrica.

A necessidade de averiguação que aqui se apresenta, então, deve-se à pretensão de ela evidenciar e aprofundar a compreensão acerca da teoria de Vigotski

sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem além de procurar descobrir possíveis relações sobre ele e a aquisição da língua escrita.

A partir disto, pergunta-se, então: qual seria o papel desempenhado pela linguagem oral na aquisição da língua escrita, para Vigotski?

Assim, a partir das explicações de Lev Semenovitch Vigotski, o objetivo geral do presente texto é o de se abordar as possíveis relações entre os processos do pensamento, da linguagem oral e da linguagem escrita na criança, considerando também as contribuições da leitura e da literatura infantil para tais.

A análise será feita por meio de uma pesquisa de cunho exclusivamente bibliográfico. Os objetivos específicos se circunscrevem em:

- explicar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem para Vigotski;
- buscar possíveis relações entre esse desenvolvimento com a aquisição da língua escrita pela criança ainda na perspectiva desse autor;
- traçar implicações acerca da importância da leitura e da literatura infantil para tais processos, expandindo-se, neste momento, o referencial teórico utilizado ao se considerar, sobretudo, a visão de Mikhail Bakhtin e suas contribuições sobre o assunto.

Tem-se como hipótese que, nesta perspectiva, a influência da linguagem é primordial tanto para o desenvolvimento do pensamento quanto para o desenvolvimento da linguagem escrita, e sem o papel do mediador de leitura (o adulto – especialmente, o professor) a atividade literária não ocorre na criança, sendo esta atividade mediadora imprescindível para aquisição da lectoescrita.

O artigo está composto, portanto, das seguintes partes: em um primeiro momento (seção 1), analisa-se as obras de Vigotski (1983/2000, 1934/2001, 2005) sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem; e em um segundo momento (seção 2), ainda considerando essas obras, busca-se estabelecer as relações entre o desenvolvimento averiguado inicialmente com a pré-história da língua escrita na criança. Ao final de cada seção, procurar-se-á delinear a relevância desempenhada pela leitura e literatura infantil tanto para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem quanto para a aquisição da língua escrita. Já na conclusão do trabalho, fora possível recapitular as considerações, na perspectiva vigotskiniana, evidenciando que nela a passagem de uma inteligência puramente prática para uma inteligência conceitual se explica pela intervenção da vida social e dos quadros lógicos e

representativos já prontos no sistema dos signos e das representações coletivas. O desenvolvimento da linguagem constitui-se como decisivo tanto para o desenvolvimento do pensamento quanto para o da linguagem escrita (e quiçá do desenho) da criança. E o adulto (especialmente, o professor) tem importantíssima função nesses processos ao desempenhar o papel do mediador, sendo esta atividade mediadora imprescindível para aquisição da lectoescrita – sem a qual a atividade literária na criança não ocorreria.

Traçou-se como objetivo geral desta investigação abordar as possíveis relações existentes entre o desenvolvimento do pensamento, da linguagem oral e da linguagem escrita na criança, considerando também as contribuições da leitura e da literatura infantil para tais processos, segundo as concepções de autores da Teoria Histórico-Cultural¹. Para tanto, a pesquisa se delineia como sendo essencialmente qualitativa, uma vez que envolve a interpretação/atribuição de significados que não pode ser traduzida em números; e de cunho bibliográfico, cujo objetivo é o de conhecer e analisar as contribuições científicas de autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural sobre o assunto, sem aplicação prática prevista. (GIL, 2006).

1 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral

Segundo Vygotski (1983/2000), o desenvolvimento da linguagem é a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, e que subjaz na acumulação de sua experiência cultural. Até as reações vocais do recém-nascido não tem um reflexo incondicionado único, senão uma série de elos estreitamente vinculados entre si, a partir dos quais se produz uma troca que é própria de todo reflexo condicionado. Ou seja, para o autor, as reações vocais do bebê, que se repetem em determinadas situações, combinam-se com estímulos condicionados além de formarem parte delas mesmas; então, vão se transformando com grande rapidez e, já nas primeiras semanas de vida, transformam-se em reflexos vocálicos condicionados.

Logo no início de sua vida, a criança já é considerada como um sujeito ativo, que interage com o meio que o cerca, não obstante o pensamento e a fala terem raízes genéticas diferentes: corroborado por estudos com antropoides, Vigotski (1934/2001) postulou que em o seu desenvolvimento filogenético e ontogenético, o

pensamento e a linguagem desenvolvem-se em trajetórias independentes e distintas, uma vez que o pensamento encontra-se em uma fase pré-linguística – por justamente manifestar-se por meio de uma inteligência prática e de forma independente “das reações intelectuais rudimentares em relação à fala” (p.129) –, e a fala detém-se ao comportamento predominantemente emocional e de contato social, isto é, em uma fase pré-intelectual.

Quando Vygotski (1983/2000) expõe com detalhe como se desenvolve a linguagem oral na criança, observa-se que a sua pré-história, isto é, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, instintivas e emocionais sobre as que, através da diferenciação, se elabora a fala condicionada, mais ou menos independente. Graças a isto, modifica-se também a própria função desta linguagem: se antes essa função formava parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança, agora, em troca, passa a cumprir a função de contato social.

Isso acontece porque as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, por volta dos dois anos de idade, encontram-se (por causa da inserção da criança no convívio e interação em grupos sociais e membros mais maduros da cultura), unindo-se para iniciar uma nova forma de comportamento, em que “[...] o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual [...]” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 131). A linguagem passa, então, a ter função simbólica e generalizante e o pensamento a ser mediado pelos significados da linguagem. A partir desse momento, será possível à criança colocar à si mesma uma atitude social, uma vez que lhe é possível ter um método de comportamento para guiar-se, organizando sua atividade com base em uma forma social de comportamento.

A formação e o desenvolvimento do pensamento infantil perpassarão, portanto, pelo processo de internalização dessa linguagem, de forma cada vez mais coerente e elaborada, até que as estruturas da linguagem dominadas pela criança se transformem em estruturas básicas de seu pensamento. Nesse interim, entretanto, aparece uma forma peculiar da linguagem, também denominada pelo autor a partir dos estudos de Piaget (1923/1999), como fala egocêntrica (VIGOTSKI, 1934/2001, 2005, 2007).

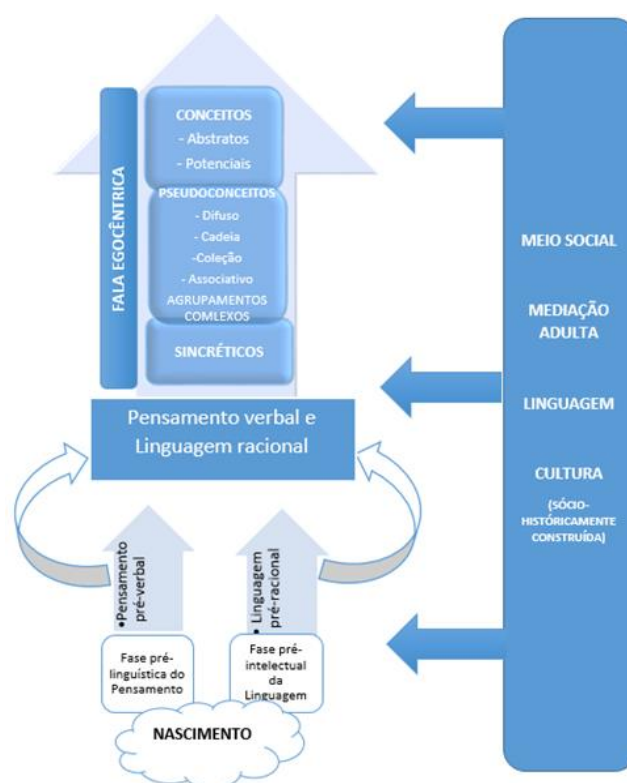
Com essa ferramenta, então, a linguagem interior (pensamento) terá seu desenvolvimento, decorrente de mudanças estruturais e funcionais, distanciando e se

diferenciando da linguagem exterior, no que tange às funções sociais e egocêntricas da linguagem.

Os complexos processos de regulação das ações humanas, que é condição necessária para a verdadeira formação de conceito, formam-se com base na linguagem. Inicialmente, fazendo agrupamentos sincréticos, formação de complexos e, posteriormente, os conceitos – estes últimos, começando a partir de uma compreensão caótica dos significados das palavras (pseudoconceitos) até uma compreensão que permita ultrapassar o significado que está dado (conceitos), extrapolando o que é evidente, isto é, estabelecendo relações e ampliando a compreensão dos acontecimentos que constituem a realidade social. Englobando uma atividade muito complexa, com sub etapas, exigindo muita sistematização.

Sintetizamos, então, em um esquema representativo seu pensamento acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o qual apresentamos a seguir:

Esquema 1 – Desenvolvimento do pensamento e da linguagem segundo Vigotski.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mendonça e Miller (2010).

A lógica que a linguagem comporta é a responsável pela aprendizagem da coerência de raciocínio na criança? Mediante o exposto, ainda que breve, fica evidente que, para Vigotski (1934/2001, 1983/2000, 2005, 2007), o fator decisivo para o surgimento da razão (e todo o desenvolvimento do pensamento lógico) deve-se à interiorização da linguagem por intermédio da inserção do sujeito no meio social, ou ainda do seu contato com a cultura linguística, através da mediação adulta; ficando sob responsabilidade da linguagem a evolução da lógica infantil.

Mas como isso acontece? Quando ocorre a grande virada no desenvolvimento da criança – isto é, quando há o encontro de ambas as linhas (tanto a do pensamento como a da linguagem) – o vocabulário infantil cresce à saltos: inicialmente limitado a dez ou vinte palavras, agora vai se incrementando e por volta de dois ou três meses chega a aumentar em oito vezes; a criança também passa a perguntar *o que é* ou *como se chama*, de uma maneira ou de outra, supondo que todo objeto deva ter um nome, ainda que os adultos não o tenham falado; a palavra nova aparece à criança como um reflexo condicionado (ou conexão): quando a criança observa uma palavra dita pelas pessoas adultas que a rodeiam deve relacioná-la com o objeto e tão somente depois chega a reproduzi-la.

Debatendo os argumentos de um autor – Stern, a saber – citado por ele próprio, acerca de suas descobertas sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, Vigotski (1934/2001, 1983/2000) descarta a possibilidade da criança descobrir ou inventar por si o nexos e as relações existentes entre o signo e seu significado, como defendida por Stern, já em idade tão precoce – por volta do primeiro ano e meio aos dois anos de vida, momento quando a linguagem e o pensamento se encontram. A hipótese do autor é a, então, que ao a criança dominar a estrutura externa do significado da palavra, ela assimila que cada objeto possui sua própria palavra, e domina a estrutura que pode unir a palavra e o objeto, de forma que a palavra que designa o objeto venha a ser propriedade do próprio objeto.

Como ocorre o processo de formação do signo na criança? Para tanto, assinala Vygotski (1983/2000), é necessário entender como se estrutura a linguagem em geral, uma vez que não se trata de um descobrimento intelectual – o qual subjaz o papel ativo do princípio espiritual da consciência da criança, como partem as tradições idealistas do desenvolvimento da linguagem infantil.

Segundo o autor, o primeiro signo aparece sobre a base do reflexo condicionado: a partir deste ocorre o domínio do mecanismo de designação, através do qual surge um novo fenômeno que foge dos limites do reflexo condicionado (conexão) inicial. No caso das palavras, o significado aparece unido ao signo, ou seja, além de um conjunto de sons, o significado dá-se pela união da palavra com uma imagem determinada – imagem interna (como uma comparação interna, um quadro interno ou um pictograma de sons convencionais unidos a uma imagem interna).

De acordo com Vygotski (1983/2000), as investigações genéticas demonstram que cada palavra tem sua imagem (ainda que em alguns casos essa imagem esteja oculta) – mais do que isso, a história de toda palavra demonstra que sua aparição esteve ligada a uma determinada imagem, ou algum elo figurado que une o som ao significado. Segundo as leis do desenvolvimento psicológico, tais palavras deram origem a outras; assim, as palavras também não se inventam, nem são resultado de condições externas ou decisões arbitrárias, sendo que procedem ou se derivam de outras palavras – por vezes, as novas palavras surgem simplesmente por se ter transferido o significado a novos objetos. De qualquer maneira, pode-se encontrar que, praticamente, qualquer palavra tem em sua história ou em sua base a representação inicial ou imagem, sendo este elo que deu origem à palavra.

Portanto, para o autor, as palavras não se originam arbitrariamente, senão sempre em forma de signo natural relacionado com uma imagem ou uma operação; de igual forma, na linguagem infantil, os signos não surgem como inventados pelas crianças, mas estas os recebem das pessoas que lhes rodeiam e tão somente depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos.

A visão de Bakhtin (2003) acerca da língua, a qual ultrapassa a sua compreensão enquanto sistema - diferente da definição de outros renomados linguistas, como Saussure e Chomsky -, é considerada revolucionária. Para o autor, a língua não pode ser entendida isoladamente, mas, em sua análise, deve-se incluir fatores extralinguísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, o momento histórico, entre outros. Por essas razões, sua linguística é considerada como *translinguística*. Seus escritos aproximam-se sobremaneira das hipóteses de Vigotski, ultrapassando-as em alguns aspectos. Segundo o autor, “[...] tudo o que me diz respeito... vem-me do mundo exterior, da boca dos outros. [...] Através dos outros:

deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Nesse sentido, além da linguagem ser imprescindível ao desenvolvimento do pensamento, servindo-lhe de apoio e lhe fornecendo subsídios para avançar, a partir da afirmação de Bakhtin, tem-se uma dimensão ainda mais profunda de como se dá o processo. Não parte simplesmente da linguagem em si; mas da relação do sujeito com o outro (pessoas de seu entorno), pois é desta que advirá sua constituição enquanto ser.

2 O desenvolvimento da linguagem escrita na criança segundo Vigotski

Segundo Vygotski (1983/2000), na psicologia, a linguagem escrita, como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança, era muito pouco estudada. O enfoque que se dava ao ensino era o de se traçar as letras e formar com elas palavras, mas não se ensinava a linguagem escrita. É quando, então, o autor se propõe estudar a aprendizagem desta, ultrapassando-se os limites da tradicional ortografia e caligrafia – afim, sobretudo, de oferecer subsídios para a elaboração de um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente. Seu objetivo é o de assinalar os pontos mais significativos do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, uma vez que o seu domínio significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo.

Para o autor, é claro que o domínio desse sistema complexo de signos não pode se realizar por uma via, que parte de fora, exclusivamente mecânica, por meio de uma simples pronúncia ou de uma aprendizagem artificial; mas se trata, pelo contrário, de um momento decisivo, que não é determinado de fora pelo ensino escolar, mas é resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Tal desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única e nem conserva nada parecido à sucessão das formas; passando-se por verdadeiras “[...] metamorfoses inesperadas [...]” (VYGOTSKI, 1983/2000, p. 184), evolutivas e *involutivas*, ou seja, a cada passo, entre avanços, grandes trocas e aparições de novas formas, produz-se processos regressivos, de extinção, ou de

desenvolvimento inverso – alterações e interrupções na linha do desenvolvimento – de formas antigas.

Parece, inclusive, que a nova etapa, quando comparada à anterior, “[...] não tem nenhum, absolutamente nenhum nexos de continuidade [...]” (VYGOTSKI, 1983/2000, p. 185). Entretanto, Vygotski ressalta que em todo o processo do avanço cultural da criança, assim como em todo processo do seu progresso psíquico, há um exemplo de desenvolvimento revolucionário – totalmente novo para a psicologia da criança. Daí a sua necessidade de apresentar a história da evolução da linguagem escrita na criança como um processo histórico, único do desenvolvimento.

Por estar relacionado com o domínio de um sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de ascensão cultural da humanidade, o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha desse progresso. Entretanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança – isto é, em uma forma especial do seu comportamento –, ou ainda, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, é preciso complexos processos de evolução, sobre os quais tratar-se-á, ainda que em linhas gerais, a seguir.

É indiscutível o fato de que a língua escrita possui uma longa história, de uma complexidade grandiosa, e que se iniciou muito antes da criança empenhar-se a estudá-la na escola. Qual será a relação dessa pré-história da linguagem escrita para a criança ingressar no ensino escolar? O grande – e talvez principal – desafio seja o de descobrir a pré-história da linguagem escrita da criança, mostrando o que a leva à escrita, e os momentos cruciais pelos quais passa até o seu ingresso no ensino escolar.

De acordo com Vygotski (1983/2000), a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança, e sustenta a mesma história natural do nascimento dos signos, bem como a que deu origem à linguagem. Para ele, o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é um gesto que se valida, tornando-se visível a outrem independentemente do tempo em que se o realizou. A partir de tal consideração, empenha-se em mostrar os momentos que unem geneticamente o gesto e o signo escrito, então.

O primeiro momento está representado pelas garatujas que a criança faz. Ao desenhar, a criança passa frequentemente à representação, anunciando com algum

gesto o que tem intenção de representar e a marca deixada pelo lápis não é mais do que o complemento do que representa com o gesto. Pode-se dar inúmeros exemplos, nesse sentido. Como quando uma criança pretende representar uma corrida, assinala com os dedos o movimento; os pontos e as linhas traçadas no papel são para ela representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa registros desse movimento no papel.

Para Vygotski (1983/2000), os primeiros desenhos das crianças, ou melhor, suas garatujas, são mais gestos do que desenhos no sentido verdadeiro da palavra. Sendo que a esse mesmo fenômeno corresponde o fato, experimentalmente comprovado pelo autor, de que a criança, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, senão suas propriedades gerais – e essa fase do desenvolvimento da criança coincide perfeitamente com as expressões motoras gerais da psique. A criança atua do mesmo modo quando quer representar conceitos complexos ou abstratos: não desenha, senão que assinala e seu lápis registra unicamente seu gesto indicativo.

O segundo momento que compõe o nexo genético entre o gesto e a linguagem escrita está ligado aos jogos infantis. Segundo Vygotski (1983/2000), durante o jogo uns objetos passam a significar muito facilmente outros, isto é, os substituem ou se convertem em seus signos. Neste caso, o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que o designa, mas sim a utilização ou funcionalidade, ou seja, a possibilidade de realizar com a sua ajuda o gesto representativo: para a criança, um pau se transforma em um corcel porque o pode colocar entre suas pernas, podendo lhe aplicar o gesto que o identificará como um cavalo.

Assim sendo, nessa perspectiva, o jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e anuncia o significado dos diversos brinquedos. Somente com a base dos gestos indicativos que o brinquedo vai adquirindo seu significado – de forma semelhante ao desenho, apoiado no começo pelo gesto, converte-se depois em signo independente.

O objeto, por si mesmo, adquire a função e o significado do signo graças unicamente ao gesto que lhe atribui tal significação. Disso se desprende o fato de que “[...] o significado reside no gesto e não no objeto [...]” (VYGOTSKI, 1983/2000, p. 188). Por assim ser, não faz tanta diferença a classe do objeto que a criança maneja, já que o objeto é o ponto não lúdico de aplicação do correspondente gesto simbólico.

Também é fato que já nos primeiros jogos de crianças de 4 – 5 anos têm-se a designação verbal convencional do objeto. E é aproximadamente nessa idade que se forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza por meio da qual a criança explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação independentes. A criança, além de gesticular, fala, explica a si mesma o jogo, organiza-o, confirmando claramente a ideia de que as formas primárias do jogo não são mais que o gesto inicial, a linguagem com ajuda de signos. Há, porém, um momento no jogo em que o objeto se emancipa de sua qualidade de signo e gesto: graças ao prolongado uso, o significado do gesto se transfere aos objetos e durante o jogo eles passam a representar determinados objetos e relações convencionais, incluindo neles os gestos correspondentes.

Objetos bem conhecidos pela criança, convencionalmente em brincadeira, passavam a designar durante o jogo as coisas e pessoas que participam de certas atividades. Por exemplo, um livro colocado de um lado da mesa designava a casa; as chaves, as crianças, o lápis, a babá; o relógio, a farmácia; a faca, o médico; uma caixinha, um automóvel, etc. E se prosseguia apresentando às crianças uma história mediante gestos expressivos dirigidos aos objetos mencionados.... *Um médico chega em casa montado em seu carro, chama, e a babá lhe abre a porta; o médico entra e examina as crianças, faz uma receita e se vai; a babá vai à farmácia, e volta com os remédios para dar às crianças.* De acordo com o autor, quase que em sua totalidade, as crianças de três anos de idade compreendem sem dificuldade a trama simbólica; e as de 4 e 5 anos compreendem histórias bem mais complicadas.

Um dado interessante é o fato de que a semelhança dos objetos não desempenha um papel importante para a compreensão da percepção simbólica objetual. Tão somente se requer que tais objetos venham acompanhados do gesto correspondente que já podem servir como ponto de aplicação. Por isso, os objetos que nada têm relação com a estrutura dita de gestos são categoricamente rejeitados pelas crianças. Assim, em um jogo que se organiza com uma criança sentada ante a mesa na qual se depositam objetos de tamanho pequeno, a criança se nega a participar. Quando se toma os dedos de sua mão, colocando-os sobre um livro e lhes diz: *Estes, na brincadeira, serão as crianças*, ela responde que não existem jogos semelhantes. Isto porque, para ela, os dedos estão demasiadamente ligados ao seu próprio corpo e não pode servir de objeto do correspondente gesto indicativo – bem

como os objetos muito grandes que se tem na casa, como o armário ou até mesmo alguma das pessoas presentes, tampouco podem tomar parte do jogo.

O objeto, por si mesmo, cumpre uma função substitutiva; mas é tão somente o gesto referido a ele que conferi-lo-á tal sentido. Evidenciando a baixa influência do gesto indicador em crianças maiores (mais velhas), os objetos não somente tendem a recitar as coisas que designam como também as anunciam.

Em todos os casos há uma coincidência: a estrutura habitual das coisas parece se modificar pela influência do novo significado que adquire – e passa a ter uma nova estrutura. Como o relógio representa a farmácia, extrai dele um indício que assume a função de um novo signo. A modificação da estrutura é tão intensa que se pode observar em diversas ocasiões como a criança conserva a significação simbólica do objeto. Quando se passava a um jogo novo, utilizava-se do mesmo relógio e, de acordo com o novo curso do jogo, o significado velho se fazia independente e servia de meio ao novo.

De fato, segundo a explicação de Vygotski (1983/2000), o estudo da história da representação remete forçadamente ao desenvolvimento da linguagem e do significado das palavras. Pois bem, como se viu, as palavras adquirem, em virtude de algum indício figurativo (imagem), certa significação. Assim, pois, o signo adquire um desenvolvimento objetivo independente que não depende do gesto infantil. Considera-se isso como sendo uma segunda grande etapa no desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

Com o desenho ocorre o mesmo. Neste caso, a linguagem escrita da criança não se origina por via natural. O desenho primário é um gesto da mão armada com um lápis; o desenho empenha-se a designar por si mesmo algum objeto, e os traços realizados recebem seu nome correspondente. A designação verbal passa de ser posterior para ser simultânea e, somente por fim, se converte no nome que é anterior ao desenho, semelhantemente com o que ocorre no jogo. A diferença é que o jogo entre crianças de 3 e 6 anos não medeia a questão da percepção dos símbolos, mas no modo em que utilizam as diversas formas de representação. Esta sim é a dedução mais importante, uma vez que demonstra que a representação simbólica no jogo e em uma etapa mais precoce é, essencialmente, uma forma peculiar da linguagem que leva diretamente à linguagem escrita. Esse é justamente o ponto principal: a análise antes realizada sobre o desenho infantil demonstra que, do ponto de vista psicológico,

na perspectiva vigotskiniana, deve-se considerar o desenho como peculiar linguagem infantil.

O desenho infantil não só despreza a percepção real do objeto como a nega amplamente. Um exemplo disso é quando pinta um homem de perfil, a criança acrescenta-lhe o segundo olho; ou omite em seu desenho partes muito importantes do objeto representado, como por exemplo pinta as pernas saindo diretamente da cabeça. Em todos os casos, fica evidente que as crianças desenhavam, basicamente, tal como falam – ou pretendem mais identificar e designar o desenho do que reproduzir o objeto.

Por tudo isso, Vygotski (1983/2000) considera que o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita; classificando-a como uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo, ou ainda, como uma forma peculiar da língua escrita. Segundo a pontual expressão de Ch. Bühler – referido por Vygotski –, “[...] o desenho infantil é mais uma linguagem do que uma representação [...]” (VYGOTSKI, 1983/2000, p. 192); ainda segundo ele, a criança empenha-se a desenhar quando sua linguagem oral já se desenvolveu muito e se fez habitual. A memória da criança não contém nesse momento representações de imagens simples, mas a formam, em sua maior parte, predisposições a juízos revestidos de linguagem ou capazes de ser revestidos pela linguagem.

É justamente quando a criança põe a manifestar em seus desenhos a grande riqueza de sua memória o faz como na linguagem, como se estivesse relatando. Portanto, vê-se assim, que o desenho, para Vygotski (1983/2000), é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. E a diferença que existe nessa etapa da linguagem, com a escrita, é que ela é uma representação de primeiro grau.

De maneira geral os símbolos são representações da realidade. Há, porém os que são de primeira ordem, ou seja, aqueles que têm relação direta com o objeto designado (como por exemplo a fala, que remete diretamente ao objeto e se constitui como representante da realidade); e há também os símbolos que são de segunda ordem, os quais têm contato indireto com a realidade. Quando a escrita remete à fala que remete ao objeto, ela se constitui como sendo de segunda ordem; para ser de primeira ordem, teria que remeter diretamente ao objeto – como, no primeiro caso, em que a criança não representa com a escrita as palavras, senão os objetos e as representações de tais objetos.

As crianças não usam a escrita como símbolo de 1ª ordem. O símbolo primário é o secundário transformado. A primeira representação simbólica precisamente deve relacionar-se com a linguagem, que já sobre a base da linguagem se formam todos os outros significados simbólicos.

A supremacia da linguagem sobre a escrita poderia, desta forma, resumir a teoria vigotskiniana acerca do assunto. Desde sua pré-história, a linguagem escrita mostra que o desenho se atém docilmente à fala e como a linguagem oral se introduz no desenho da criança. Especialmente quando as crianças cumprem a tarefa designada, têm que fazer, a miúdos, verdadeiras descobertas, inventando o modo adequado de representação; isso leva efetivamente ao convencimento sobre a questão que o desenvolvimento da linguagem é na verdade decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho da criança.

Por fim, um cooperador de Vygotski, citado pelo autor, Alexandr Románovich Luria, que se empenhou no objetivo de provocar e fixar por via experimental o momento no qual a criança descobre o simbolismo da escrita, demonstrou que a história da escrita na criança começa muito antes do professor colocar, pela primeira vez, um lápis em suas mãos e lhe ensinar o modo de traçar as letras. Entretanto, sem conhecer a pré-história da língua escrita na criança, escreve o autor, certamente não poder-se-á compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o mui complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita.

Nisto, encontra-se imbuída a responsabilidade do professor ao ensinar a leitura e a escrita. O enfoque que se deve dar ao ensino da linguagem escrita não pode, de maneira alguma, restringir-se à cópia e/ou decodificação. Isto porque o fato de se trazer as letras e com elas formar palavras não engendra a atitude pedagógica, na perspectiva vigotskiniana – muito menos na visão dialética de compreensão e interpretação da realidade. A aprendizagem da língua escrita precisa ultrapassar os limites da tradicional ortografia e caligrafia e ser suficientemente racional, fundamentada científica e praticamente.

Para tanto, ao encontro da consideração de Bakhtin (1929/2006), para quem o signo linguístico não é simples, mas social e ideológico, portanto, complexo, não é o pensamento individual que cria ideologia, mas sim a ideologia que cria pensamento individual. Constitui-se, assim, de suma importância do adulto ler para a criança, bons livros – que deverão ser escolhidos criteriosamente para ampliar o repertório cultural

dela. A literatura infantil pode ser decisiva tanto para os processos do pensamento, da linguagem oral como da linguagem escrita infantil, uma vez que o seu domínio e compartilhamento significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo e constituído histórica e culturalmente.

Conclusão

Objetivou-se com esse texto assinalar os pontos mais significativos do desenvolvimento da linguagem oral e sua relação com o pensamento infantil e a linguagem escrita na criança. Pode-se, além disso – ainda que sucintamente –, destacar as contribuições da leitura e literatura infantil para tais processos, uma vez que o seu domínio e compartilhamento significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo e constituído histórica e culturalmente.

O questionamento que se colocou de que se a linguagem seria a única fonte do pensamento (especialmente do raciocínio lógico) ou se, ao contrário, este último é relativamente independente da linguagem e possui raízes mais profundas que ela própria, obteve sua resposta.

As explicações do autor para a passagem de uma inteligência puramente prática para uma inteligência conceitual se relacionam com a intervenção da vida social e dos quadros lógicos e representativos já prontos no sistema dos signos e das representações coletivas. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano se realiza no processo de apropriação da cultura mediante, principalmente, a comunicação com outras pessoas. Esse processo de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas nele se efetivam, primeiramente, na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o sujeito realize determinada atividade, dirigida à apropriação da cultura, e esta apropriação é o processo que tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, das capacidades e procedimentos da conduta humana, historicamente formados.

Em síntese, mediante as explanações realizadas, fica evidente a importância da linguagem para todo o desenvolvimento infantil, inclusive para a apropriação pelo sujeito dos bens-culturais construídos historicamente. Na perspectiva vigotskiana, as

relações existentes entre o desenvolvimento do pensamento, da fala e da escrita na criança, ficam a cargo da linguagem.

Na verdade, a coluna dorsal da Teoria Histórico-Cultural perpassa a linguagem. Segundo esse referencial teórico, a lógica surge apenas com o início da linguagem, e sua conseguinte interiorização – ou seja, transformação da linguagem exterior em linguagem interior –, ficando à cargo do adulto (ou *outro*) o papel de prover os meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas. Portanto, o papel desempenhado pela leitura e, mais especificamente, a literatura infantil nesses processos de aquisição da linguagem oral e, posteriormente, da língua escrita na criança, pode ser decisivo. E o adulto (especialmente, o professor) tem importantíssima função nesses processos ao desempenhar o papel de mediador, sendo esta atividade mediadora imprescindível para aquisição da língua escrita – sem a qual a atividade literária na criança não ocorreria.

Notas

* Bruna Assem Sasso dos Santos é pedagoga, mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília-SP. Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano. E-mail: bru.sasso@hotmail.com

** Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto é Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Tem pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015) e doutorado em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995) e pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Marília (1992). E-mail: cyntiaunespmarilia@gmail.com

¹ Ao se buscar estudar e estabelecer a relação proposta entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e o da língua escrita na perspectiva de Lev Semenovitch Vigotski e as contribuições da leitura e literatura infantil para tais processos, um esclarecimento faz-se necessário, antes de se dar prosseguimento: por se encontrar divergências quanto à escrita do nome do autor principal deste trabalho, tais como: Vygotsky, Vygotski, Vigotski, etc., optou-se por abordar de forma heterogênea o seu nome, ou seja, de acordo com a obra em que se estiver tomando como base – por exemplo: Vygotski, quando a referência for Obras escogidas III (2000, original publicado em 1983), ou Vygotsky, quando a obra for A formação social da mente (2007) e/ou Pensamento e linguagem (2005); porém, quando for para se referir de maneira geral ao pensamento do autor, ou a alguma ideia mencionada em mais de uma obra, ou especificamente relacionado à A construção do pensamento e da linguagem (2001, originalmente publicado em 1934), a grafia adota será a “Vigotski”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006. (Original publicado em 1929).
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1923).
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III** (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). 2. ed. Madrid: Visor, 2000. (Originalmente publicado em 1983).

Recebido em: janeiro de 2019.
Aprovado em: setembro de 2019.