

# **MODOS DE ELABORAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA INFANTIL**

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES

**Resumo:** Este texto foi composto, a partir dos resultados de uma pesquisa de caráter longitudinal que teve três anos de duração. De modo geral, esse estudo objetivou analisar o processo de apropriação da linguagem escrita por crianças, inicialmente, matriculadas em instituições educativas infantis. O artigo analisa trabalhos de registro de textos elaborados por crianças com cinco anos de idade, nos meses de agosto e setembro de 2002. Nas situações examinadas, ao serem incentivadas a escrever, elas usaram desenhos para representar os títulos dos textos, mas ao serem estimuladas a escrever com letras, foi possível observar processos que revelam a impossibilidade de traçar um percurso evolutivo linear para o desenvolvimento da escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização, desenho e escrita.

**Seminário do 16º COLE vinculado:** Alfabetização e letramento

## **Introdução**

Este artigo foi elaborado, a partir dos resultados de uma pesquisa longitudinal que teve três anos de duração. A finalidade do estudo foi investigar o processo de apropriação da linguagem escrita em crianças, inicialmente, matriculadas em um Centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória. O método instrumental ou histórico genético, elaborado por Vigotski e colaboradores, orientou a organização do trabalho de produção e de registro dos textos produzidos oralmente pelas crianças.

Na primeira situação de registro, ocorrida nos meses de agosto e setembro de 2002, sete crianças iniciaram o trabalho de registro desenhando. Dessa forma, neste

trabalho, serão analisados os registros elaborados por duas crianças, para verificar o que possibilitou, em cada uma das situações de escrita, o surgimento do desenho com função de escrita. Nas pesquisas desenvolvidas por Azenha (1995) e Luria (1988), o que possibilitou o surgimento da escrita pictográfica foi a introdução no conteúdo das seqüências de frases de atributos, como quantidade, tamanho, cor, etc. Neste estudo, o conteúdo dos textos escritos não foi intencionalmente planejado de modo a levá-las a escrever dessa maneira. Entretanto, as crianças usaram o desenho com função de escrita.

### **A relação entre desenho e escrita**

Segundo Vigotski (2000, p. 192), a partir da análise dos experimentos de Bühler, é possível “[...] considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo”. De acordo com os experimentos dessa autora, as crianças relatam no desenho o que sabem sobre algum objeto ou situação e não o que vêem. Vigotski (2000, p. 192) diz que Bühler considera que “[...] o desenho infantil é mais linguagem do que uma representação”. Esse autor concorda com esse ponto de vista e acrescenta que o desenho “[...] é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. Os esquemas característicos dos primeiros desenhos infantis recordam os conceitos verbais que dão a conhecer tão-somente os traços essenciais e constantes dos objetos” (Vigotski, 2000, p. 192), portanto, traços generalizáveis.

Vigotski diz, ainda, com relação ao desenvolvimento do desenho, que grande parte dos psicólogos de sua época acreditava que, quando as crianças descobrem semelhanças do seu desenho com algum objeto, ele assume a função de signo. Nessa direção, assinala que o reconhecimento de determinados objetos no desenho ocorre após essa identificação começar a ser feita por outras pessoas.

Assim, Vigotski assinala que há um desenvolvimento do simbolismo no desenho relacionado com o desenvolvimento da linguagem. Entretanto, mesmo que o desenho tenha um percurso de desenvolvimento próprio, possui, tendo em vista a pesquisa de Luria (1988) e de outros pesquisadores, a mesma origem que a escrita – a atividade gráfica primitiva. Luria (1988) assinala que as primeiras escritas infantis podem ser caracterizadas como *rabiscos não diferenciados*, pois a criança registra qualquer significado exatamente com os mesmos rabiscos. O surgimento da escrita por imagens é, para esse autor, um momento posterior ao surgimento das primeiras atividades gráficas, possível em função da própria capacidade da criança de desenhar. Nas situações de pesquisa desenvolvidas por ele, esse tipo de escrita surge, após a introdução de determinados fatores (cor, forma, tamanho etc.) nas sentenças escritas pelas crianças. Nesse sentido, as crianças descobriram uma maneira de registrar os conteúdos que deviam ser anotados, ou seja, construíram um apoio externo para a atividade de lembrar esses conteúdos.

Ferreiro (1990a, p. 104) diz que “[...] um dos primeiros problemas que as crianças enfrentam para constituir uma escrita é definir a fronteira que a separa do desenho”. Dessa forma, quando essa distinção é construída, a criança passa a escrever traços arbitrários. Entretanto, a compreensão da escrita como “objeto substituto” se faz de forma processual e construtiva, como evidenciam os exemplos de Ferreiro (1990a). Inicialmente, deixam de ter semelhanças figurativas com os desenhos. Ao mesmo tempo, há uma progressão genética no que diz respeito à localização espacial dos grafismos em relação ao desenho. Esses grafismos, no entanto, segundo a autora, “não dizem”, eles apenas são letras do ponto de vista da criança que aprende. Dessa forma, para a autora, há

[...] uma progressão nas grafias – que passam da semelhança figurativa à grafia tratada como ‘forma qualquer’; ou melhor, da grafia circular (a ‘bolinha’) que, sem ser

necessariamente figurativa, corre o risco de se transformar-se em tal quando inserida em um desenho. Há também uma progressão na localização das grafias (dentro/na fronteira/fora da imagem). Porém há, simultaneamente, uma progressão no controle da quantidade de grafias e na constituição das grafias enquanto objetos substitutos (FERREIRO, 1990a, p. 106).

As elaborações da autora sugerem um percurso de desenvolvimento da escrita infantil que começa com a diferenciação entre desenho e escrita e, ao mesmo tempo, há um processo de diferenciações das grafias, por meio da definição de princípios que regulam a sua organização e, mais especificamente, a legibilidade do escrito. Nesse processo, a compreensão da escrita como objeto substituto é fundamental. Essa compreensão é construída, quando as crianças percebem que a escrita representa um elemento do objeto que não pode ser representado nos desenhos: o seu nome. Dessa forma, a autora não concebe um momento no desenvolvimento em que as crianças utilizam o desenho com função de escrita.

Ferreiro (1990a, p. 104) e colaboradoras evidenciaram um percurso que leva à diferenciação entre o desenho e a escrita. Esse percurso pode ser expresso com as palavras da autora,

[...] por um lado, a diferença entre a grafia-desenho, próxima em sua organização à forma do objeto, e a grafia-forma-qualquer, que não guarda com o objeto senão uma relação de pertinência, produto da atribuição, adquirindo capacidade de simbolizar em virtude de um ato de relacionar feito pelo sujeito, e não por uma semelhança figurativa com o objeto.

Nesse sentido, a escrita infantil se desenvolve a partir da atividade de desenho, podendo ser confundida com ele, particularmente, quando é inserida dentro do desenho. Portanto, há uma progressão dos grafismos ligada à sua localização em

relação aos desenhos e, também, simultaneamente, por uma evolução “[...] no controle da quantidade das grafias e na constituição das grafias enquanto objetos substitutos” (FERREIRO, 1990a, p. 106-107).

Azenha (1995), por meio de estudo empírico com dois anos de duração, observou o surgimento das escritas pictográficas. Dessa forma, seu trabalho focalizou esse tipo de escrita com a finalidade de compreender sua evolução e as suas relações com escritas que se formam com letras. O surgimento da escrita pictográfica foi verificado em situações em que as crianças participantes da pesquisa foram incentivadas a escrever uma seqüência de sentenças com contraste de quantidade. A autora disse que queria verificar

[...] se a necessidade de escrever conteúdos contrastantes quanto à quantidade ou se o registro de palavras cuja referência sejam sensações particulares e não objetos podem constituir-se em fatores produtivos para a construção de diferenciações objetivas na escrita de maneira a possibilitar a expressão desses conteúdos específicos (AZENHA, 1995, p. 92).

Ao escrever conteúdos dessa natureza, a autora observou que a criança demonstrou saber da necessidade de escrever para ser lido e a sua produção consistiu em desenhar e colocar próximo aos desenhos alguns sinais dispostos linearmente, indicados pela criança como “o nome” de objetos desenhados. Desse modo, esses primeiros dados confirmam as observações de Ferreiro. Contudo, a autora diz que a novidade observada na tarefa de escrita realizada pela criança reside no fato de ela ter usado também desenhos em um momento em que já ocorreu a diferenciação entre desenhar e escrever. É importante ressaltar que a primeira tarefa analisada pela autora evidenciou que a criança diferenciava os registros para escrever conteúdos distintos. No trabalho de Ferreiro (1990), os aspectos quantificáveis dos objetos podem

influenciar o modo como as crianças diferenciam as suas grafias, mas não provocaram o surgimento da escrita por imagens.

A leitura do escrito foi efetuada pela criança participante do trabalho de Azenha (1995), a partir das imagens. Nesse sentido, o desenho tem função de escrita, porque, segundo a autora, foi a primeira resposta da criança à tarefa de escrever (as grafias colocadas próximas ao desenho foi um complemento) e ela se relacionou com os desenhos para lembrar os significados anotados. Dessa forma, nas produções gráficas da criança, é possível, segundo a autora, reconhecer a escrita pictográfica tratada por Luria (1988). Nessa situação, não muda apenas a natureza da escrita, que se transforma em recurso mnemônico, mas também a própria estrutura psicológica da atividade, pois a criança lembra os conteúdos anotados com o auxílio de um estímulo artificial criado por ela para responder à tarefa de lembrar com o auxílio da escrita. Assim, a escrita se transforma em signo, como definido por Vigotski – estímulo artificial que serve de apoio às funções intelectuais.

Esses primeiros dados da pesquisa de Azenha (1995) se contrastam com os resultados dos estudos de Ferreiro (1990) e Ferreiro e Teberosky (1989), porque, após essas autoras identificarem que as crianças distinguem desenho e escrita, o desenvolvimento da escrita segue um percurso que não evidencia “o uso simbólico do grafismo produzido”. Isso ocorre porque essas autoras não estão preocupadas com essa questão, mas em mostrar como as grafias infantis se tornam objetos substitutos. Além dos objetivos que orientaram os estudos dessas pesquisadoras, existem também aspectos metodológicos que são distintos e, certamente, essas diferenças influenciam os resultados. No caso de Ferreiro, conforme assinala Azenha (1995), as crianças realizavam a leitura dos seus escritos imediatamente após o registro de cada palavra ou frase e, nesse sentido, não havia um objetivo para escrever. No caso do trabalho de Azenha e de Luria, a tarefa de escrever estava dirigida para a finalidade de lembrar os

significados anotados e, por isso, a leitura era feita ao final do registro das seqüências de palavras e frases.

Ferreiro (1996, p. 155) diz, com relação às experimentações desenvolvidas por Luria (1988), que o seu objetivo manifesto era acelerar o processo e levar as crianças a diferenciarem a escrita, pois o autor definia o processo de evolução da escrita na criança em função de um “modelo externo”. Por isso, utilizou o recurso de introdução nos conteúdos das frases “[...] de referenciais numéricos nas orações propostas para serem recordadas, bem como a menção de objetos que podiam ser desenhados facilmente”. Por outro lado, argumentou que o objetivo de seu trabalho não foi acelerar o processo e nem poderia fazê-lo, pois o desconhecia. O “modelo externo” mencionado pela autora, provavelmente, é o de uma versão sobre a “evolução histórica da escrita”. Penso que os modelos externos presentes no imaginário dos pesquisadores podem ser diferentes, mas eles sempre existem. Nesse sentido, influenciam a condução metodológica das pesquisas. Dessa forma, considero que as influências mais importantes no trabalho de Luria foram suas concepções de linguagem escrita e de desenvolvimento, originárias da perspectiva histórico-cultural na Psicologia.

Azenha (1995) também verificou, nas situações em que a criança usou letras para escrever, que, nas seqüências registradas, foram observados os princípios de variedade e quantidade propostos por Ferreiro e Teberosky (1989). Porém, ao ser incentivada a ler, a criança lembrou com o auxílio da escrita apenas os conteúdos que haviam sido representados por meio de imagens. A autora diz que o fato de a criança não ter conseguido lembrar as palavras e as frases com o auxílio das seqüências de letras a levou a afirmar o uso de desenhos para escrever. Ela verificou, ainda, que, na quarta seqüência de frases organizadas com base em contrastes de cor e quantidade, a criança usou desenhos para escrever, mas esses adquiriram formas particulares, pois, segundo a autora, eram formas que não possuíam a riqueza dos desenhos infantis, no que diz respeito a detalhes, pois foram simplificadas.

Ao discutir o papel da simplificação dos desenhos, quando esses são usados com a função de escrita, diz que “[...] demonstra a existência de uma transformação da lógica do registro e da atuação do sujeito em relação ao emprego do grafismo, características decisivas para a identificação da escrita como pictográfica” (AZENHA, 1995, p. 126). Nesse sentido, a autora argumenta que a simplificação indica

[...] seleção do traço generalizante e revela uma estrutura psicológica com processos abstrativos e analíticos que representam um salto psicológico na atividade. Os desenhos são recursos para indicar os conteúdos falados, e esse é o primeiro passo para a descoberta do uso simbólico do grafismo. Essa ‘forma particular’ de desenhar justifica-se porque na verdade o objetivo que a suscitou é diferente do mero desenho e se constitui no avesso da escrito, em uma forma particular de escrever, onde o que está em primeiro plano é o processo psicológico para indicar conteúdos que deverão ser lembrados. Tais conteúdos são os significados da fala e não propriamente a forma lingüística em si (AZENHA, 1995, p. 128).

Entretanto, conforme a autora sugere, por meio de contribuições dos estudos sobre a história da escrita (GELB, 1976), do estudo com adultos não alfabetizados (OLIVEIRA, 1989) e estudos sobre a linguagem oral (LURIA, 1987), por um lado, o desenvolvimento da linguagem escrita pode ser explicado por analogia à história da escrita e reflete o desenvolvimento da linguagem oral em uma determinada etapa. Tomando como referência, particularmente, o trabalho de Luria (1987), afirma que o fato de as crianças escreverem nomes ou retratarem elementos generalizáveis de um determinado conteúdo não implica que a escrita represente contextos lingüísticos. Esse é apenas o início de um longo percurso para que a criança compreenda, por exemplo, que a escrita representa todas as unidades pronunciadas de uma sentença. Desse modo, a autora confirma a hipótese de Ferreiro (1990a) de que a criança acredita que a escrita serve para representar os nomes, mas apresenta argumentos que sugerem que



essa compreensão está ligada ao próprio processo de desenvolvimento da linguagem nas crianças. Entretanto, como observou a autora, os adultos não alfabetizados também não supõem que a escrita represente todos os elementos que constituem um enunciado oral. Nesse sentido, ela própria apresenta dados que anulam as suas suposições, pois, se a representação de nomes está ligada ao desenvolvimento da linguagem oral, como pode ser observada em adultos que já desenvolveram essa modalidade de linguagem?

Dessa forma, a diferença importante dos resultados do trabalho de Azenha (1995), se comparados com as suposições de Ferreiro (1990a), está ligada ao momento em que essas tentativas são construídas pelas crianças, ou seja, numa fase posterior à aprendizagem do uso de letras. Mesmo sabendo que podem ser usadas para escrever, ao serem incentivadas a se relacionar com a escrita para lembrar os conteúdos anotados, as crianças lançam mão de uma estratégia de simplificação dos desenhos ou da expressão por meio deles de traços generalizáveis dos objetos que auxiliam a lembrança das sentenças anotadas. Nesse sentido, conforme argumenta Azenha (1995, p. 155), é possível que não apenas o nome seja privilegiado como objeto de representação, pois, mesmo quando a criança os representa, “[...] não ocorre exclusão da presença de outros atributos não-lingüísticos no registro, servindo estes também de estratégias de diferenciação dos recursos gráficos”. Assim, a autora mostra em seu texto exemplos de escrita em que as crianças expressam aspectos quantificáveis do conteúdo a ser escrito, valendo-se das letras aprendidas. Evidencia ainda que alguns atributos (cor, forma, tamanho e brilho) favorecem a emergência desse tipo de diferenciação. Contudo, o fato de as crianças usarem esses expedientes para registrar os significados anotados confirma, para a autora, que o uso de letras ou de elementos do sistema convencional de escrita pelas crianças “[...] não representa a descoberta definitiva de que apenas atributos lingüísticos devam estar presentes na representação” (AZENHA, 1995, p. 159).

Além disso, conforme indica Azenha (1995), em uma fase precoce do desenvolvimento infantil, a criança descobre que a escrita pode mediar a atividade de memória. Por isso mesmo, a autora observou que, ao escrever uma seqüência de palavras de um mesmo campo semântico e com variações no número de sílabas, a criança, ao usar letras, ficou desapontada com o fato de não conseguir lembrar todas as palavras que motivaram o registro. Dessa forma, ao ser estimulada a escrever novamente uma seqüência de sentenças com contrastes de tamanho e quantidade, a criança efetivamente desenhou. Essa conduta é explicada como consequência da “[...] frustração da incompletude ou impossibilidade de leitura da escrita silábica sem nenhum valor sonoro convencional” (Azenha, 1995, p. 144). Azenha mostrou exemplos em que ocorre uma discrepância entre as possibilidades de uso de letras do sistema de escrita e de leitura. Nesse sentido, sugere que a solução para essa discrepância, ou *impasse genético*, como ela mesma denominou, está justamente no ensino sistemático de como se organizam, na língua portuguesa, as relações entre letras e sons.

### **Desenhar e escrever...**

Apesar de este estudo ter começado com crianças que possuíam cinco anos de idade, não havia interesse em verificar o desenvolvimento da escrita por imagens. Em algumas situações, no entanto, as crianças, ao serem estimuladas a escrever o título do texto produzido oralmente, desenharam. Como eram questionadas, passavam imediatamente a fazer uso dos símbolos alfabéticos que conheciam para escrever o texto. Serão discutidas duas atividades desenvolvidas pelas crianças. Foram escritos textos sobre *O animal de estimação* e sobre histórias com imagens do livro de Eva Furnari, *O amigo da bruxinha*. Primeiramente, será analisada a atividade desenvolvida por R. A criança escreveu o texto *O telefone* com a finalidade de lembrá-lo com o auxílio da escrita.

  
ACRU ELPV CVAEL VOLE OCVEP

### O Telefone

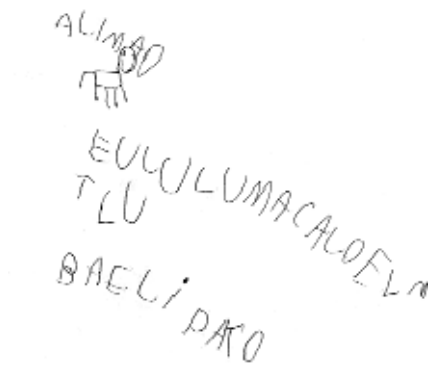
A bruxa e o gato estão no sofá. A bruxa dormiu e o gato pegou a sua varinha mágica. Ele fez aparecer um hambúrguer. Ele comeu o hambúrguer. A bruxa acordou e ficou procurando a varinha.

(Agosto de 2002)

No início do registro, as crianças eram orientadas a escrever com atenção, pois deveriam lembrar o texto com o auxílio da escrita. Como pode ser visto, R desenhou o telefone. Ela o desenhou após argumentar que não sabia escrever essa palavra e ser incentivada a escrever como sabia. Ao terminar o desenho, perguntei se desenhou ou escreveu. Ela disse que havia escrito. Questionei, novamente, se era uma escrita. Assim, continuou a escrever o texto com letras.

Como pode ser visto em seu registro, ao escrever cada sentença, a criança colocou espaços em branco entre elas. Dessa maneira, acredito que desenhou, porque buscava construir um mecanismo que a auxiliasse na recordação do texto. Ao final, perguntei se a escrita poderia ajudá-la a lembrar o texto. R respondeu afirmativamente, mas hesitou: brincou com o lápis e, após ser novamente incentivada, rememorou o texto sem se apoiar na escrita ou no desenho. Dessa forma, a situação sugere que não é apenas o conteúdo das sentenças que leva a criança a usar o desenho com função de escrita, mas o fato de ser incentivada a escrever com a finalidade de lembrar o texto

também influencia o surgimento desse tipo de escrita. Será analisado ainda o trabalho de produção de texto desenvolvido por W.



#### Animal de estimação

Eu tenho um coelho, um macaco e um cachorro. Eu brinco dentro de casa, porque tenho medo do carro atropelar meu cachorro.

Eu tenho um pato. Ele fica na água. Nasceu um pato.

(Setembro de 2002)

A criança escreveu que possuía quatro animais de estimação. Explicou porque brincava com o cachorro dentro de casa. Quando solicitei que escrevesse o título animal de estimação, ficou sem saber como começar. Então, insisti para que escrevesse e ela desenhou um dos seus animais: o cachorro. Ao concluir o desenho, perguntei se desenhou ou escreveu. W respondeu que havia desenhado. Disse a ele que queria que escrevesse. Isso foi suficiente para que começasse o trabalho de escrita usando letras. Diferentemente de R, a criança não colocou espaços em branco para separar os enunciados que compõem o texto. Por isso, é interessante observar quais segmentos correspondem aos enunciados ditados.

Animal de estimação → ALIMAO  
Eu tenho um coelho, → EULULU  
um macaco → MA  
e um cachorro. → CALO  
Eu brinco dentro de casa, → ELM  
porque tenho medo do carro atropelar meu cachorro. → TLU  
Eu tenho um pato. → BA  
Ele fica na água. → LIP  
Nasceu um pato. → PATO

Ele registrou as palavras (alimao e pato) e as sílabas (ca e ma) das palavras cachorro e macaco, respectivamente. Contudo, começou a atividade desenhando o cachorro, o seu animal de estimação. Sendo assim, há pelo menos três aspectos importantes a serem examinados na escrita da criança: o uso de desenho para escrever o título, a capacidade de isolar unidades da sentença e de palavras e o registro de grafias convencionais para essas unidades.

Quanto ao uso do desenho, como pode ser visto, não foram atributos como forma, tamanho, quantidade, etc. presentes no conteúdo do título que possibilitaram a sua emergência. De acordo com a resposta da criança à pergunta se havia desenhado ou escrito, considero que distinguia desenho e escrita, mas utilizou o primeiro com a função de escrita, porque teria que lembrar o conteúdo do texto. Porém, como pode ser observado, ele escreveu a palavra animal de forma muito próxima da sua escrita convencional ou de uma escrita foneticamente plausível, tendo em vista que, na pronúncia dessa palavra, a criança produzia o som [ l ] ao invés do som [ n ]. Entretanto, não escreveu a palavra estimação.

Por outro lado, é visível a capacidade de isolar unidades das sentenças e registrar grafias convencionais para essas unidades. Dessa forma, percebe-se que a criança registrou unidades das sentenças que sabia escrever convencionalmente e deixou de anotar outras que não conhecia. O registro de unidades convencionais ocorreu em várias situações: na primeira sentença, a palavra “eu” foi grafada corretamente (EU); a última sílaba da palavra coelho foi escrita com o segmento LU; as primeiras sílabas das palavras macaco e cachorro foram escritas, respectivamente, com as letras MA e CA; a última sílaba da palavra ele foi escrita com LI e, finalmente, da sentença “nasceu um pato” foi registrada a palavra PATO. Assim, o modo como elaborou a sua escrita mostra que efetuou uma análise das unidades que compõem as palavras das sentenças e registrou, em algumas situações, correspondentes gráficos convencionais para essas unidades (sílabas e fonemas). Portanto, escreveu o que sabe, ou seja, efetuou a análise dos enunciados orais e escreveu letras que conhecia para essas unidades.

Ao final, perguntei se a escrita poderia ajudá-lo a lembrar o texto. Ele disse que poderia, observou a escrita e disse: “Cachorro... eu tenho medo do carro atropelar... e tem um pato”. O cachorro havia sido desenhado e a palavra pato foi escrita corretamente, por isso ele indicou o desenho e a palavra pato ao efetuar a leitura. Dessa forma, a escrita da criança é simbólica, pois buscou representar com ela unidades das sentenças e, ao mesmo tempo, alguns elementos exibem um caráter instrumental, pois remeteu a significados, mesmo que esses não tenham motivado o registro.

### **Considerações finais**

É importante enfatizar que a primeira resposta das crianças à solicitação de registro dos textos produzidos oralmente era desenhar. Acredito que essa resposta foi

ocasionada pelo fato de elas escreverem com a finalidade de lembrar os textos anotados. Assim, as situações examinadas sugerem que estabelecer objetivos para a escrita pode ser a condição mais importante para o surgimento da escrita pictográfica. Mesmo em situações em que as crianças efetuavam a análise de unidades da fala, escreviam letras correspondentes às unidades isoladas, elas buscavam o mecanismo da pictografia para realizar a atividade de lembrar o texto.

As situações evidenciam como o processo de apropriação da escrita é complexo. Como afirma Vigotski (2000), o domínio de uma linguagem tão complexa não pode ocorrer de forma mecânica, por meio da aprendizagem das associações entre letras e sons, porque, para entender o desenvolvimento da escrita na criança, é necessário situá-lo no longo processo de desenvolvimento cultural na infância. Considera, ainda, que o estudo do desenvolvimento da linguagem escrita apresenta dificuldades, porque “não segue uma linha única”.

Penso que os dados analisados corroboram as idéias de Vigotski. De acordo com esse autor, a apropriação da escrita é um processo revolucionário com interrupções, metamorfoses e involuções. Dessa forma, uma teoria coerente do processo de desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças deve partir da premissa de que esse é um processo histórico e único e que, portanto, integra de forma ampla o desenvolvimento da linguagem cujos momentos passam por outras formas de representação, como o desenho.

### **Referências bibliográficas**

AZENHA, M. G. *Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas*. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias*. São Paulo: Cortez. p. 19-70, 1990.

FERREIRO, E. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 102-123, 1990a.

\_\_\_\_\_. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. A. et al. *Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 2. ed. São Paulo: Ática. p. 147-175, 1995.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 16. ed. São Paulo: Autores Associados, 1990b.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FURNARI, E. *O amigo da bruxinha*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

GELB, I. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza, 1976.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Icone, p. 143-189, 1988.

OLIVEIRA, M. K. *A influência da interação social sobre o desenvolvimento cognitivo da criança segundo a perspectiva de L. S. Vygotsky*. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto, 24 a 28 out, 1996.

VYGOTSKI, L. S. Comportamento do macaco antropóide. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 55-92.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madri: Visor, tomo III, 2000.