

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FERNANDA BARBOZA RIBEIRO CILUZZO

COMO A CRIANÇA DESENVOLVE A ESCRITA SEGUNDO OS
PRESSUPOSTOS DE LURIA

CAMPINAS
2010

1

UNICAMP - FEE - BIBLIOTECA

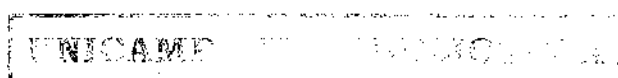
0124780100

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Fernanda Barboza Ribeiro Ciluzzo

COMO A CRIANÇA DESENVOLVE A ESCRITA SEGUNDO OS PRESSUPOSTOS DE LURIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia,
sob orientação da Prof.^a Dr.^a Roseli Aparecida
Cação Fontana.

CAMPINAS
2010



UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC/Unicamp
	C489c
V:	EX:
Tomo:	5022
PROC:	134/10
C:	5
PREÇO:	11,00
DATA:	05 / 10 / 10
COD TÍTULO:	771859

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C489c

Ciluzzo, Fernanda Barboza Ribeiro

Como a criança desenvolve a escrita segundo os pressupostos de Luria /
Fernanda Barboza Ribeiro Ciluzzo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador: Roseli Cação Fontana.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escrita. 2. Desenvolvimento. 3. Aprendizagem. I. Fontana, Roseli
Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

10-181-BFE

Profª Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana - Orientadora

Profª Dra. Eliana Ayoub – Segunda Leitora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe Josefina,
que sempre me apoiou para que eu terminasse
meus estudos e a minha querida mestra Roseli,

que me orientou e fez tanto por mim.

Também a meus filhos Vinícius e Lavínia.

Muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pois sem ELE nada é possível.

Também a meu marido André, que me apoiou e ajudou para que eu pudesse frequentar a universidade.

A minha mãe Josefina que vê em mim e em meus irmãos seus sonhos realizados.

A minha querida mestre Roseli, que foi muito além de ser minha orientadora, foi meu “anjo da guarda” por seus ensinamentos.

Serei eternamente grata a vocês!!!!!!

“Não precisa correr tanto: o que tiver de ser seu às mãos lhe há de ir”. (Machado de Assis)

RESUMO

Este é um estudo bibliográfico, que se organizou a partir do estudo da pesquisa de Luria , um dos seguidores de Vigotski.

O interesse em estudar aprendizagem da escrita na criança, surgiu quando comecei a trabalhar numa sala de aula e me deparei com as dificuldades e questões que foram se formando no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha por esse autor nasceu quando li sua pesquisa, onde propõe a centralidade do mediador no desenvolvimento cultural da criança e a importância da compreensão da gênese do processo da escrita, levando em consideração tanto os aspectos históricos de seu desenvolvimento como a linguagem e seus modos de funcionamento na vida social, também pelo modo como vê o processo que se dá de fora para dentro, por isso a importância das relações sociais, ou seja, a interação com o outro.

Palavras chaves: escrita, desenvolvimento e aprendizagem.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
------------------------	----------

Primeira parte: SITUANDO ALEXANDER R. LURIA E SEU ESTUDO

1. Situando o autor: Quem foi Luria? Apontamentos biográficos	11
2. Os pressupostos assumidos por Luria em suas pesquisas: a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano	14

Segunda parte: O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA

1. O estudo do desenvolvimento da escrita na criança na perspectiva histórico-cultural...	20
2. O estudo da pré-história da escrita	24
3. O estudo experimental de Luria do desenvolvimento da escrita na criança.....	28
Considerações finais.....	38
Bibliografia.....	40

Introdução

Desde muito pequena, quando ainda frequentava a 2º série já me interessava pelo ensino, vendo como isso era feito por minha professora.

Depois de formada no magistério, deparei-me com uma sala de educação infantil e comecei a perceber como tudo era muito mais complexo, como lidar com as questões que envolvem a educação de uma criança, principalmente no diz respeito à leitura e à escrita, é bem mais difícil do que imaginava. Mas isso não modificou o meu interesse em lecionar, pelo contrário, me fez buscar entender melhor como funciona esse processo.

Em minha formação no magistério, tive muito contato com uma proposta pedagógica construtivista, que achava ser a única ou a melhor forma de se trabalhar em sala de aula. Mas quando me deparei com algumas situações de sala de aula, comecei a ter muitas dúvidas, de como agir, se estava certa ou errada no modo como agia, enfim, comecei a ter outros questionamentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem e principalmente como se desenvolvia a escrita nas crianças.

Quando entrei na faculdade, várias outras propostas foram apresentadas, principalmente me mostrando seus prós e contras, como se desenvolviam e como poderiam ajudar em minha atuação como educadora.

Em face disto, observando e vivenciando o processo de elaboração da escrita, surgiu o interesse em me aprofundar nas seguintes questões: como se dá o processo de aquisição da escrita pela criança a partir das explicações de Luria, psicólogo russo que integrou o grupo de Vigotski e que no século XX realizou importantes pesquisas acerca do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. A ele coube a tarefa de recriar experimentalmente a gênese do processo de simbolização da escrita, de modo a poder descrevê-la de forma sistemática e o resultado desse trabalho lhe serviu de base para a publicação em 1929 do texto “O desenvolvimento da escrita na criança”.

Meu interesse pela abordagem de Luria surgiu quando li uma pesquisa¹ em que se cotejavam os estudos de Luria e os de Emília Ferreiro acerca da aquisição da escrita.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso propus-me a estudar essa pesquisa de Luria, partindo da análise dos pressupostos da abordagem sócio-cultural para depois focalizar suas teses específicas acerca do desenvolvimento da escrita na criança. Para tanto, ao estudar a pesquisa escolhida procurei caracterizar qual foi o problema de investigação eleito por Luria, como sua escolha foi justificada por ele, quais foram seus principais objetivos na pesquisa e como ela se inscreveu nos pressupostos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, referência teórico-metodológica por ele assumida.

À guisa de considerações finais, discuto brevemente as implicações de seus achados de pesquisa para o estudo de questões ligadas à prática pedagógica cotidiana.

1. AZENHA, Maria das Graças. Imagens e letras. Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas. São Paulo: SPige, 1997.

Primeira parte

Situando Alexander R. Luria e seu estudo.

1. Situando o autor: QUEM FOI LURIA?

Apontamentos biográficos

ALEXANDER ROMANOVICH LURIA nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, Luria defrontou-se, aos 15 anos, ainda no curso secundário, com a revolução soviética. Nesse momento, foram abertas as portas da universidade para quem quisesse cursá-la, e Luria matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais. Seu interesse, no entanto, voltava-se para a psicologia.

Dado seu trabalho de alto nível e erudição em psicologia e pedagogia, Luria foi convidado, em 1924, a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém criado Instituto de Psicologia de Moscou. Lá, associou-se a Aléxis Leontiev com o objetivo de estudar as bases materiais do fenômeno psicológico humano, usando basicamente as concepções pavlovianas¹. Esse método, no entanto, mostrava-se insatisfatório para abordar aspectos psicológicos caracteristicamente humanos que instigavam Luria.

Uma perspectiva de solução para esse conflito abriu-se, num dia de 1924, quando no I Encontro Soviético de Psiconeurologia um jovem vindo de Gomel colocava-se como desafio à elaboração das bases teóricas de uma psicologia marxista. Tratava-se de Vigotski², que diferentemente dos outros, propunha não ser papel dos psicólogos formular coletâneas de citações de Marx e Engels sobre os diversos aspectos da psicologia humana, mas sim introduzir na ciência psicológica o método marxista.

A perspectiva social das teses de Vigotski de que até mesmo as funções mais elementares do cérebro e da mente não eram de natureza inteira e estritamente

¹ Ivan Petrovich Pavlov foi um fisiólogo russo que pesquisou o papel do condicionamento na psicologia do comportamento.

² Lev Semenovich Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente estudou Medicina. Lecionou literatura e psicologia em Gomel, de 1917 a 1924, quando se mudou novamente para Moscou, trabalhando, de início, no instituto de Defectologia por ele fundado. Dirigiu, ainda, um Departamento de Educação para deficientes físicos e retardados mentais. De 1925 a 1934, Vigotski lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. Nessa ocasião, iniciou estudo sobre a crise da psicologia, buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Tal estudo levou Vigotski e seu grupo – entre eles A.R.Luria e A. N. Leontiev – a propostas teóricas inovadoras sobre tema como: relação entre pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Vigotski foi ignorado no Ocidente e teve a publicação de suas obras suspensa na União Soviética de 1936 a 1956. Hoje, no entanto, a partir da divulgação feita, seu trabalho vem sendo profundamente estudado e valorizado.

A morte prematura de Vigotski interrompeu uma carreira brilhante, da qual podemos resgatar hoje importantes contribuições. A atualidade dos temas tratados por ele é o sinal mais evidente de que estamos diante de uma obra da maior significação. (Extraído de Vigotski, Luria, Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988).

biológica, mas sim mediadas pelas experiências, pelas interações, pela cultura e que essas faculdades humanas não podiam ser estudadas ou isoladamente, antes, tinham sempre de ser compreendidas em relação às influências vivas e formativas respondiam às indagações de Luria. Elas distinguiram seu trabalho desde o início e constituíram uma linha constante em todos os seus estudos, ao longo dos 55 anos a que eles se dedicou.

Desde o momento de seu encontro com Vigotski, Luria se juntou a ele. Vigotski passou a ser seu líder intelectual e Luria, modestamente, em vários de seus artigos, se referiu à própria obra com um prolongamento da de Vigotski, na medida em que seguiu as grandes linhas e hipóteses formuladas por ele.

Seus primeiros estudos foram sobre o desenvolvimento da linguagem e da mente na criança. Na década de 20, realizou experimentos relativos ao brincar, ao desenvolvimento da escrita e dos conceitos matemáticos na criança. Interessou-se também pelo desenvolvimento cognitivo de uma perspectiva transcultural. Pondo em questão o modo como a psicologia da época abordava esse tema, conduziu extenso trabalho de campo sobre o funcionamento psicológico de moradores de vilarejos e áreas rurais de uma região remota da Ásia Central. Seu objetivo era estudar como os processos psicológicos superiores são construídos em diferentes contextos culturais.

A partir dos anos 30, dedicou-se mais intensamente ao estudo das funções psicológicas relacionadas ao sistema nervoso central, tornando-se conhecido como um dos mais importantes neuropsicológicos do mundo. O fundamento básico das hipóteses vigotskianas, de que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, levaram-no, juntamente com Vigotski, a se interessar pelo fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções ao nível do sistema nervoso central, havendo ambos, também, entrado para a escola de medicina.

Dentro do grupo de colaboradores de Vigotski, Luria foi quem se dedicou mais intensamente ao estudo das funções psicológicas relacionadas ao sistema nervoso central. Seus estudos incidiram sobre os efeitos das lesões cerebrais sobre a percepção, a memória, a imaginação, a linguagem.

Luria considerava que as investigações de Vigotski sobre lesões cerebrais, perturbações da linguagem e organização de funções psicológicas em condições normais e anormais, realizadas na década de 20, “lançaram as bases para uma nova área da ciência, a neuropsicologia³ (Luria, p. 56-57). Nesse campo, abriu novos caminhos para a compreensão dos processos neurológicos que eram, também, terapêuticos e apontavam para as possibilidades de restauração de funções, contrapondo-se, assim, à antiga neurologia que diante da constatação das lesões cerebrais nada fazia.

Com a morte de Vigotski, em 1934, Luria continuou por esse caminho, tendo-se tornado um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais, construindo uma monumental obra científica esparsa nos seus mais de 30 livros publicados.

Luria morreu em Moscou, em 1977, aos 75 anos.

3 A neuropsicologia é uma área interdisciplinar, que envolve as disciplinas de neurologia, psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, linguística e outras correlatas, e que tem como objetivo estudar as interrelações entre as funções psicológicas humanas e sua base biológica.

2. Os pressupostos assumidos por Luria em suas pesquisas: a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

O interesse em explicar como se formaram, ao longo da história do homem, as características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo constitui a base da abordagem histórico-cultural em psicologia, desenvolvida pelo grupo de psicólogos soviéticos liderados por Vigotski, do qual Luria fazia parte.

Esse grupo dedicou-se ao estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, com o objetivo de compreender como se formam e se transformam ao longo da vida de cada indivíduo (ontogênese) os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente.

O ser humano tem a possibilidade de pensar, imaginar, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada "superior" na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas (a sucção do seio materno pelo bebê, por exemplo), reações automatizadas (o movimento da cabeça na direção de um som forte, por exemplo) ou processos de associação simples entre eventos (evitar o contato da mão em vela acesa, por exemplo), que são de base biológica e genética.

Segundo o princípio orientador dessa abordagem é a dimensão histórica e cultural do homem que explica a formação das funções psicológicas superiores. Tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies, origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de pensar, agir, explicar e atuar em relação ao mundo e a si mesmo, enfim seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais, historicamente determinadas e mediadas culturalmente.

Um conceito central para a compreensão das concepções vigotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação**. Mediação, em termos genéricos,

é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação entre dois outros.

Vigotski trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana sobre o mundo e mediadores simbólicos da atividade do homem sobre si mesmo.

Assim Vigotski distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Embora reconhecesse a existência de uma analogia entre esses dois tipos de mediadores, Vigotski defendia a tese de que ambos tinham características bastante diferentes que deveriam ser bem especificadas.

O uso de instrumentos, segundo Vigotski nasceu no trabalho, na ação do homem sobre os elementos do meio em que estava inscrito. Pode-se considerar instrumento tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação. São instrumentos, por exemplo, a enxada ou as máquinas usadas no trabalho, que são criados pelo homem para facilitarem sua ação sobre a natureza. Eles são feitos especialmente para um certo objetivo e carregam consigo a função para a qual foram criados e os modos de utilização que os homens deles fizeram durante a história do trabalho coletivo. Por envolverem uma atividade humana sobre um produto natural, todos os instrumentos são objetos culturais, mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo.

Os instrumentos acabam transformando o próprio comportamento humano, que deixa de ser uma ação direta sobre o meio, controlada apenas por sua relação biológica - necessidade de sobrevivência e características orgânicas individuais - com o ambiente. O instrumento, ao interpor-se entre o corpo biológico e o ambiente transforma o gesto, a força e o alcance biológico desse corpo. Transforma o seu modo de ação original. Pensemos, a título de exemplo, em instrumentos que já se incorporaram ao nosso cotidiano, tais como o copo, que substituiu as mãos em concha (gesto biológico) na ação de ingerirmos líquidos, ou os talheres que substituíram nossa relação com os alimentos, modificando os gestos de agarrar, cortar somente com os dentes, ou server diretamente os alimentos. No caso desses exemplos, evidenciam-se

as mudanças no movimento biológico, a ampliação de seu alcance em termos de eficácia em relação ao objetivo implicado na ação.

Os muitos instrumentos que os homens foram produzindo ao longo da história cultural da espécie foram transformando os modos de ação e de vida, bem como as necessidades dessa espécie. Necessitamos de alimentos, tal qual qualquer outro animal, mas necessitamos hoje, de todo um conjunto de objetos culturais relativos aos nossos atos de alimentação, que nos tornam profundamente distintos, em nossos modos de proceder e de organizar a vida, de outros tantos animais. É nesse sentido que a abordagem histórico-cultural afirma que a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos e pelo “outro”, que assume a forma, tanto de um coletivo genérico - as gerações precedentes que os criaram - quanto a forma individual e imediata de um outro necessário para que nos apropriemos dessas produções culturais pelo ensino das finalidades e dos modos de utilização desse legado humano.

O uso de signos diz respeito a tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar, ou tornar presente o que está ausente. Definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, situações, constituem signos: a palavra, o desenho, o gesto, os números, marcadores mnemônicos, etc.. *O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho* (Vigotski, 1984, p.59-60). Diferentemente dos instrumentos que são voltados em seu uso para elementos externos ao indivíduo, os signos, chamados por Vigotski de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro dele, dirigindo-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São mediadores dos processos psicológicos e não das ações práticas e imediatas sobre o meio.

De acordo com a concepção histórico-cultural, é importante considerar que a utilização de instrumentos e dos signos não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, mas sim dos grupos humanos, da espécie humana. Cumpre destacar também que é nas relações sociais, que são relações entre indivíduos situados historicamente, que a apropriação dos instrumentos e signos acontece. Cada indivíduo,

nas interações com outras pessoas, incorpora as experiências anteriores de seu grupo social e de outros grupos culturais.

Como a cultura, que é o que distingue o humano do homem, não é transmitida geneticamente, desde o nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. O adulto ensina a criança a utilizar objetos, comer, tomar banho, a se vestir, nomear, destacar, indicar objetos do mundo, ao mesmo tempo em que atribui significações aos seus comportamentos.

É a partir de suas relações com o outro que a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. É esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, que Vigotski chama de **internalização**. Esse é outro conceito central à concepção de desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural. Pela apropriação e pela internalização da cultura e da história, cada indivíduo que nasce se torna, se faz humano.

Assim, a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois no próprio indivíduo. As nossas maneiras de pensar e agir, prática e simbolicamente, são resultado da apropriação e da internalização de formas culturais de ação e pensamento. O desenvolvimento é alicerçado sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado.

As funções psicológicas, que surgem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, modificam-se para constituir o funcionamento interno. O plano interno não é um plano de consciência preexistente que é atualizado, mas uma forma de funcionamento que se cria com a internalização, *“pelo deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito”* (Góes, 2000, p.22). Longe de ser uma cópia do mundo exterior, o funcionamento interno é resultado de uma apropriação das formas de ação, que depende tanto de estratégias e conhecimentos adquiridos pelo indivíduo quanto de ocorrências no contexto interativo: *“as experiências é que fazem deslocar as funções psicológicas nos contínuos de sensível-imediato e de restrito-abrangente que têm efeito de fazer avançar o desenvolvimento”* (Góes, 2000, p.24).

A autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações:

A linha do desenvolvimento é, em consequência, uma linha de diferenciação e formação do indivíduo, de individuação do seu funcionamento. A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca. (Góes, 2000, p. 25)

Portanto, na perspectiva de estudo de Vigotski, as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais. É aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividade e permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento.

Essa é a base da explicação de Vigotski para o processo de aquisição da escrita, uma prática social, um poderoso sistema simbólico que foi produzido pela humanidade e que, a partir da modernidade foi se tornando o sistema de signos mais importante para os homens em sua vida social. Essa forma de linguagem, ao permitir o registro externo de informações, transformou o funcionamento psicológico da espécie humana, atuando profundamente sobre seus modos de memorização, não só liberando os neurônios da necessidade de guardar algumas informações, mas, também, aumentando significativamente a quantidade de informações que se pode armazenar. A escrita proporcionou ao homem o esquecimento biológico de informações que, por serem registradas externamente, podem ser recuperadas. Sua utilização transformou também os modos de relação entre sujeitos, possibilitando a interlocução não presencial entre indivíduos.

Segunda parte

O estudo do desenvolvimento da escrita na criança.

1. O estudo do desenvolvimento da escrita na criança na perspectiva histórico-cultural.

Na perspectiva histórico-cultural o estudo do desenvolvimento da escrita na criança assenta-se sobre dois princípios. Primeiro, a escrita é abordada como uma forma de linguagem, uma prática social, própria de uma sociedade letrada. Segundo, seu estudo é genético.

Assumir a escrita como prática social implica focalizá-la em seus modos de funcionamento na sociedade: o que é, para que serve, como funciona nas relações sociais e como é apreendida pelos indivíduos nessas relações. Por não ser inata ao indivíduo, mas uma produção cultural, a escrita envolve processos de apropriação e de internalização dos conhecimentos de gerações precedentes, mediados por aqueles que já detêm o domínio de suas técnicas, princípios lógicos, modos de uso e significações sociais. O acesso a suas convenções gráficas, aos seus usos e aos processos de significação nela implicados se faz nas relações cotidianas e nas relações escolares.

Nas relações cotidianas, a criança participa de situações em que a escrita, como prática social própria de membros de uma sociedade letrada, circula. A criança vê a escrita inscrita em diferentes suportes, vê os adultos fazendo uso dela, escrevendo e lendo, imita seus gestos, pergunta por seus significados, principia a significar essa linguagem de diferentes modos. Distingue desenho de escrita, aprende com seus usuários a traçar letras, a escrever seu próprio nome, ouve a leitura de histórias, manipula materiais impressos, etc.

A elaboração ativa dos conhecimentos e formas de organização da escrita pela criança pode nascer de um contato incidental, por meio dos rótulos dos produtos, de placas e propagandas nas ruas, quando vai ao supermercado, quando vê televisão. Amplia-se essa elaboração sempre que a criança tem acesso a papéis, lápis, materiais escritos e convive com pessoas que escrevem e lêem e que se dispõem a fazê-lo, com ela e para ela. Nesses casos, as crianças vão além da convivência com a escrita. Elas passam a utilizá-la em situações mediadas por aqueles que já escrevem e lêem. Esses mediadores explicam aspectos da escrita para a criança, explicitam suas funções sociais: para quê, por que, onde, como se escreve. A criança procura verificar, entre

esses mediadores, a adequação de suas suposições a respeito do funcionamento da escrita.

Na escola, a criança continua suas relações com a escrita, em um outro e novo tipo de relação com ela. Além de ser intensificada, sua relação com a escrita passa a ser deliberadamente sistematizada. Ou seja, na escola, as crianças são colocadas diante da tarefa de interpretar convencionalmente a escrita.

Vigotski destaca que diferentemente do aprendizado da linguagem falada, *o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial* (Vigotski, 1998, p.139), deliberado e explícito para a criança e por aquele que ensina a ela.

Ele chama a atenção para o fato de que a criança se apropria da linguagem oral nas relações cotidianas, usando-a e sendo monitorada e corrigida diretamente por seus interlocutores. Por não necessitar de uma sistematização deliberada, tem-se a impressão de que a fala se desenvolve por si mesma.

A linguagem escrita é mais complexa do que a fala porque é formada por um sistema de signos que “designa os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. Para os usuários habituais da escrita, segundo Vigotski, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações, do mesmo modo que as palavras faladas. No entanto, para a criança a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, ela é a representação da palavra falada, que, por sua vez, denota os objetos e as ações. Assim, para a criança, a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário entre a realidade e a palavra escrita, adquirindo a linguagem escrita o caráter de simbolismo direto, ou seja, ela passa a ser percebida, da mesma maneira que a linguagem falada, no que tange à possibilidade de denotar diretamente objetos e ações. A partir do momento em que a ligação entre a linguagem falada e a linguagem escrita desaparece, a escrita converte-se em um sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

O domínio de um sistema tão complexo de signos não é construído de maneira mecânica e externa. Ele requer mediações explícitas que dirigem a atenção da criança

às especificidades dessa forma de linguagem, bem como o desenvolvimento de funções psíquicas complexas ao longo do processo de elaboração da atividade simbólica pela criança.

Por isso tudo, o papel do professor é diferente daquele desempenhado pelos adultos que ensinam a criança a falar e que compartilham a escrita com elas em relações cotidianas. Na família o adulto intervém ocasionalmente. Em geral, ele o faz quando é solicitado pela curiosidade da criança em relação à escrita, ou quando se dispõe a compartilhar com ela a leitura de um livro, ou o uso de algumas técnicas da escrita como traçar letras, escrever o próprio nome, etc.. Na escola, a ação do alfabetizador é intencional, planejada e explícita. Ele proporciona à criança um contato sistemático com a escrita padronizada que, entrecruzando-se com suas elaborações iniciais, acaba por substituí-las, aproximando, cada vez mais, suas hipóteses sobre a escrita e suas tentativas de utilização dessa linguagem, das formas padronizadas do código escrito.

Nesse sentido, como destaca Vigotski, as elaborações que as crianças fazem da escrita dependem, fundamentalmente, do acesso a ela e das condições de produção em que esse acesso se concretiza.

Dependem das possibilidades que as crianças têm (ou não) de se utilizarem dessa linguagem, de compartilhá-la em suas relações e de apreender seus sentidos sociais, visto que a escrita, como prática social, é mais do que um objeto de conhecimento e mais do que as operações cognitivas relativas a sua elaboração. Ela é uma forma cultural de ação no mundo humano e suas relações. A palavra materializada sobre o papel não é um fim em si mesma. Ela instaura relações entre os indivíduos. É essa sua dimensão relacional, cultural e histórica que leva a criança a escrever.

Mas dependem também, e fundamentalmente, dos modos como o outro, que compartilha a escrita com a criança, participa do/no processo de atenção, de apropriação e de elaboração da lógica interna do sistema de escrita e de seus aspectos técnicos.

Assumir o estudo genético da escrita implica investigar como cada criança, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria da escrita, como elabora, internaliza e faz um uso autônomo dessa forma de linguagem. Isso significa que Vigotski preocupa-

se com um processo que se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos. As perguntas relativas à gênese da escrita na criança dizem respeito aos modos como a atenção da criança à escrita vai sendo construída nas relações sociais, aos modos como essa forma de linguagem vai sendo elaborada ativamente por ela e como se incorpora ao seu funcionamento psicológico. Vigotski sintetizou essas preocupações em uma pergunta: como se desenvolve o simbolismo na escrita, ou seja, como essa forma de atividade simbólica é incorporada pela criança ao seu psiquismo?

Tal como outras atividades simbólicas, como o gesto, o jogo e o desenho, a escrita envolve a representação de uma coisa por outra, ou seja, a utilização de signos auxiliares para representar significados. O domínio dessa habilidade complexa não nasce por si mesmo, nem é alcançado de maneira puramente mecânica e externa, como muitas vezes é abordada pela escola. Segundo Vigotski, nas escolas, *ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal* (VIGOTSKI, 1984 p. 119). Com isso, perde-se de vista também o longo e unificado processo de desenvolvimento da atividade simbólica na criança, ao qual a escrita está integrada, que começa com o uso do gesto como signo visual.

Daí Vigotski defende a tese de que a primeira tarefa de uma investigação científica é revelar a pré-história da escrita, isto é, como ela se articula com o desenvolvimento de outras atividades simbólicas humanas, menos complexas do que ela, e, em continuidade, *desvendar a apropriação do aspecto interior da escrita, a função simbólica que ela realiza em relação às entidades reais e o desenvolvimento que leva ao seu uso como signo*. Ou seja, para a real compreensão de como a escrita se desenvolve na criança, é necessário inserir e analisar a escrita no estudo da história do desenvolvimento dos signos na criança.

2. O estudo da Pré História da Escrita.

Ao estudo do desenvolvimento dos signos na criança, Vigotski deu o nome de pré-história da linguagem escrita. Conforme suas teses, essa pré-história da escrita ajuda a explicar a apropriação, pela criança, do aspecto interior da escrita, da atividade simbólica que ela realiza em relação às entidades reais e o desenvolvimento que leva ao seu uso como signo.

O gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança. Os gestos, como a escrita, significam e comunicam. Eles são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados. Então, a escrita tem suas raízes genéticas na linguagem gestual, mesmo quando ambas tornam-se separadas, funcionando de maneira independente.

O mesmo acontece com o brinquedo e com o desenho.

“(...) a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita” (Vigotski, 1998, p.147)

Nas brincadeiras de faz-de-conta, para a criança, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. Não importa a similaridade entre o objeto usado no brinquedo e os objetos reais a que ele remete. A similaridade perceptiva dos objetos não tem papel considerável para a compreensão da notação simbólica. O importante é que os objetos admitam o gesto apropriado e possam funcionar como um ponto de aplicação dele. Ou seja, o importante na utilização de alguns objetos como brinquedo é a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. É o próprio movimento da criança que atribui a função de signo ao objeto e lhe dá significado.

Nesse sentido, o brinquedo simbólico da criança, segundo Vigotski, pode ser compreendido como um sistema complexo de “fala” através de gestos que expressam e indicam significados para os objetos usados. Os objetos cumprem uma função de substituição, no entanto, somente os gestos adequados conferem a eles os significados. Os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem substituí-las.

No entanto, no desenvolvimento do jogo de faz-de-conta a palavra muda de função. De início, ela acompanha o gesto da criança. Gradativamente, ela passa a dirigir o jogo, liberando o objeto da condição de suporte do gesto. Pela palavra, qualquer objeto se presta ao jogo simbólico, na medida em que é o significado da palavra que dirige a relação da criança com o objeto. Os objetos, no jogo, tornam-se independentes dos gestos das crianças e passam de simbolismos diretos, isto é, elementos que remetem diretamente aos objetos reais que representam, a um simbolismo de segunda ordem, ou seja, o objeto representa a palavra, que representa os objetos reais.

Como no brinquedo, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais, e o gesto, constitui a primeira representação do significado. Em seus primeiros grafismos, a criança não desenha. Ela meramente fixa o gesto indicativo. Ela marca no papel, ou em qualquer outra superfície, o movimento de suas mãos.

É somente mais tarde, quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança, que a representação gráfica começa a designar algum objeto. Então o desenho começa.

Inicialmente a criança desenha de memória; ela não desenha o que vê, mas sim o que conhece. O desenho é, então, uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Tais fatos fornecem elementos para interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. O desenho acompanha obedientemente a frase e a linguagem falada permeia o desenho das crianças. Em tal processo, com freqüência a criança tem de fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança. Nisto há uma característica: o desenho contém um certo grau de abstração, como qualquer representação verbal.

No estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um

objeto, e não como sua representação ou símbolo. Não há evidências decisivas de que o processo de assemelhação de um desenho a um objeto signifique a compreensão de que o desenho é uma representação do objeto.

Como no desenvolvimento do jogo de faz-de-conta, é a mediação da palavra falada que transforma o desenho de simbolismo de primeira ordem em simbolismo de segunda ordem. Gradativamente, a palavra deixa de acompanhar o gesto de desenhar para antecipar-se a ele. Pela palavra a criança anuncia, antecipa o que vai desenhar e organiza a produção de seus grafismos dirigida pela palavra. É comum observar que as crianças que não se satisfazem com o grafismo produzido em relação à intenção de desenho enunciada, ou descartam sua produção ou dizem que mudaram de idéia e representaram – desenharam – uma outra coisa. A representação simbólica primária é atribuída à fala.

Vigotski defende a tese de que é utilizando a fala como base que todos os outros sistemas de signos são criados e que isso ocorre fundamentalmente com a escrita, que é identificada pela criança, no início de suas elaborações, como a possibilidade de desenhar, marcar os sons da fala.

Para visualizar as ligações entre gesto, brinquedo e desenho e a escrita é preciso considerar, como assinala Vigotski, que elas não são lineares. Há que se entender gesto, brinquedo e desenho como formas de simbolização, de alcance comunicativo que funcionam inicialmente como simbolismos de primeira ordem, desenvolvem-se mediados pela linguagem verbal, no caso a linguagem falada. Nesse desenvolvimento, a palavra de acompanhante passa para a condição de direcionador do processo de produção de sentidos, transformando o gesto, o desenho e o brinquedo em simbolismos de segunda ordem, ou seja, seus significados passam pela palavra.

Essas atividades simbólicas, destaca Vigotski, estão nas raízes históricas da criação e aperfeiçoamento da escrita pela humanidade e estão nas raízes do desenvolvimento ontogenético da escrita e seu desenvolvimento é constituído de involuções e de evoluções. Juntamente com linhas que indicam um desenvolvimento progressivo, de crescente aperfeiçoamento das apropriações e elaborações das crianças, aparecem formas novas, ainda não dominadas por elas e também, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. Às vezes, a

própria linha de desenvolvimento das elaborações da criança, como por exemplo o papel desempenhado pelo gesto apropriado no brinquedo, parece desaparecer, como que do nada, surgindo uma nova linha, assentada na mediação da palavra.

Vigotski chama a atenção para essas características da atividade simbólica de modo a evidenciar que o desenvolvimento histórico cultural dos seres humanos é complexo e dialético. Ele não se realiza pela acumulação quantitativa, mas pelas transformações qualitativas.

Marta Kohl de Oliveira (1995) sintetiza essa dimensão das teses de Vigotski no seguinte excerto:

É importante destacar qual o significado de síntese para Vygotsky, pois essa é uma idéia constantemente presente em suas colocações e é central para sua forma de compreender os processos psicológicos. A síntese de dois elementos não é a simples somas ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo **novo**, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. (p.23. Grifo da autora)

3. O estudo experimental de LURIA do desenvolvimento da escrita na criança.

Dentro do programa de pesquisas do grupo de Vigotski, coube a Luria a tarefa de recriar experimentalmente a gênese do processo de simbolização realizado pela escrita, de modo a poder descrevê-lo de forma sistemática.

Como a escrita é uma atividade simbólica culturalmente mediada, que se produz entre sujeitos socialmente situados, a criança que se desenvolve em uma cultura letrada está exposta aos diferentes usos e formatos dessa forma de linguagem e elabora diferentes suposições a respeito desse elemento cultural. A principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita, conforme assinala Marta Kohl (1995), é que ela descubra que a escrita é um sistema de signos, um sistema de representação que tem uma função instrumental, ou seja, funciona como suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos.

Partindo dos fundamentos de Vigotski, Luria procurou investigar e explicar a gênese da escrita na criança, ou seja o que leva a criança a escrever, como ela se apropria da escrita e como elabora, dentro das próprias técnicas da escrita, os princípios de seu funcionamento como sistema de representação, capacitando-se, gradualmente, para utilizá-lo de forma autônoma.

O experimento

Para tanto, Luria criou um procedimento muito simples. Solicitou a crianças que não sabiam ler e escrever que memorizassem uma série de sentenças faladas por ele. Apresentava à criança várias séries de seis ou oito sentenças simples, curtas e não relacionadas semanticamente umas com as outras.

Propositadamente, esse número de sentenças era muito maior do que aquele que as crianças conseguiriam lembrar-se. Depois de ficar evidente para as crianças sua dificuldade em memorizar as sentenças faladas, Luria entregava-lhes um pedaço de papel e sugeria que anotassem ou “escrevessem” as sentenças faladas. As crianças

reagiam dizendo que não sabiam escrever. Luria dizia, então, a elas, que os adultos escrevem as coisas quando querem lembrar, e sugeria que imitassem os adultos e inventassem alguma forma de registrar, de marcar aquilo que iria dizer, de modo a ajudar sua memorização.

Assim, já na própria situação experimental, a escrita era oferecida às crianças em sua função instrumental e cultural. A partir da observação e análise da produção das crianças nessa situação, ele delineou o percurso do desenvolvimento da escrita na criança.

Conforme as palavras de Luria, ao proceder desse modo, sua intenção era a de oferecer a escrita à criança e observar o que e como ela registrava e o impulso que certos fatores colocados na situação experimental dariam à transformação das grafias e dos modos de operar dos sujeitos.

Assim, demos à criança um estratagema com cuja técnica intrínseca não estava familiarizada e observamos até que ponto ela era capaz de manipulá-lo e em que extensão o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que fazia no papel deixavam de ser simples objetos que a interessavam, brinquedos, por assim dizer, e tornavam-se um instrumento, um meio para atingir algum fim: recordar um certo número de idéias que lhe foram apresentadas(...) Recorrendo à inclinação que as crianças têm em imitar, demos-lhe um dispositivo para ser usado, que lhe era familiar em seus aspectos externos, mas cuja estrutura interna era-lhe desconhecida e estranha. Isto nos permitiu observar, em sua forma mais pura, como uma criança adapta-se espontaneamente a um dispositivo, como aprende sua forma de funcionamento e como aprende a usá-lo para dominar um novo objetivo (Luria, 1992, p.148)

O grupo de sujeitos utilizado para o estudo foi constituído por crianças de quatro a seis anos de idade, sem experiência escolar; uma criança escolarizada, de nove anos e também uma criança com deficiência cognitiva.

Com a inclusão da criança escolarizada, interessava a Luria confrontar os procedimentos utilizados por ela com aqueles empregados pelas crianças não-escolarizadas para avaliar até que ponto a posse de modelos de escrita implicava a compreensão da função simbólica do grafismo. No caso da criança com deficiência cognitiva sua hipótese era a de que a maior lentidão do seu desenvolvimento cognitivo permitiria a observação de certas etapas que supunha serem muito breves em crianças normais.

As constatações de Luria

Luria constatou que as crianças de quatro ou cinco anos eram totalmente incapazes de compreender as instruções e de encarar a escrita como um instrumento ou meio. Ao pedir a essas crianças para anotarem (ou escreverem) em papel as sentenças apresentadas a elas, em muitos casos as crianças nem mesmo recusavam a tarefa de forma especialmente insistente, simplesmente se referiam à sua inabilidade para desempenhá-la e imitavam o formato da escrita do adulto, produzindo apenas rabiscos mecânicos, sem nenhuma função instrumental, isto é, sem nenhuma relação com os conteúdos a serem memorizados. Obviamente esse tipo de grafismo não ajudava a criança em seu processo de memorização, não se prestava como suporte para a recuperação da informação a ser lembrada.

Interessadas em “escrever como os adultos”, as crianças se relacionavam com a forma externa da escrita, imitavam os gestos dos adultos que a executavam, sem apreender os atributos psicológicos específicos que o ato da escrita implicava. Para elas, o ato de escrever não era um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo.

Nessas crianças, Luria observou, que, quando pedia para que notassem sentenças elas nem prestavam atenção às sentenças que ele dizia, envolvendo-se diretamente com a imitação da escrita adulta. Assim, não tomavam nota do que ele dizia, mas invertiam a ordem normal dessa atividade, pondo-se a anotar sem mesmo ouvir o que tinha que ser anotado. Nesse caso, o registro era dissociado do material a ser registrado, evidenciando que as crianças não haviam compreendido nem o significado, nem o mecanismo do ato de anotar.

Nas condições descritas, a escrita das crianças não só não desempenhava ainda uma função mnemônica, como as atrapalhava na tarefa de memorização, desviando sua atenção. *“Na verdade, a criança não fazia de modo algum, qualquer esforço para se lembrar pois, confiando em suas ‘anotações’, estava convencida de que estas se encarregariam da recordação”* (Luria, 1992, p. 156).

Mesmo nos casos em que as crianças se lembravam de várias frases em um experimento escrito, Luria percebeu a recordação acontecia independente dos “escritos” da criança.

Assim, a maneira pela qual, em nossos experimentos, as crianças recordavam as sentenças ditadas (se é que elas se recordavam) demonstra claramente que seus esforços gráficos, nesse estágio de desenvolvimento, na realidade ainda não constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel, bastante independentes da tarefa de recordar e até mesmo não-relacionados com ela. A criança, nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória. (Luria, 1992,p. 156)

Brincando, no sentido da imitação do gesto do adulto, com a forma puramente externa, as crianças evidenciavam não compreender o significado funcional, auxiliar subjacente à escrita.

Assim sintetizou Luria, em seu texto “O desenvolvimento as escrita na criança”, essa forma de elaboração da escrita pelas crianças:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental. (Luria, 1992, p.154)

Interessado nos rabiscos feitos pelas crianças, Luria procurou apreender que fatores interferiam na produção desses rabiscos, aproximando-os, embora apenas aparentemente, da escrita adulta.

Para mostrar o papel importante da imitação, Luria aproximou duas crianças com grafias diferentes para a realização de uma tarefa; os dados mostraram como a interação entre os modelos de traços diferentes acabou alterando a grafia de uma das crianças pela presença do modelo mais avançado oferecido pela outra.

Atento aos rabiscos, Luria observou, durante os experimentos, que alguns rabiscos feitos por crianças, não tinham diferença entre si, mas surpreendentemente eram utilizados como recursos úteis à memorização da série de palavras.

Embora as palavras da série fossem anotadas com traços iguais, sem relação com o conteúdo das sentenças faladas, existia um padrão de organização e uma

distribuição espacial dos rabiscos que cumpriam o papel de fazer as diferenciações ausentes em cada rabisco. A essa distribuição Luria deu o nome de “marcas topográficas”. Criança distribui seus rabiscos pelo papel mapeando de forma rudimentar o material a ser lembrado. Ao tentar repetir as sentenças ouvidas, ela recorre à posição das marcas no espaço delimitado pelo papel. Essas marcas ainda não são signos, mas favorecem pistas que poderão auxiliar a criança na recuperação da informação.

Conforme assinala Azenha (1997, p. 52) :

O desempenho na leitura propiciado pelo caráter do signo pode oscilar desde a memorização da série completa de conteúdos até o registro das relações existentes entre as palavras ou a reprodução do número de itens presentes na proposta original. Essa forma de tentar melhorar a memorização da escrita pode ser comparada com o procedimento dos adultos que mudam um anel de lugar, por exemplo, para lembrar de algo do qual não podem esquecer.

Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. A escrita real ainda não é diferenciada, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Este é o rudimento do que mais tarde se transformará na escrita; nele é possível ver, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma.

A função do pequeno sinal em um pequeno pedaço de papel apresenta dois elementos principais: *organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado.* (Luria, 1992, p. 158)

Este tipo de recurso não se constitui em signo e nem pode ser encarado como inteiramente instrumental, por não remeter ao conteúdo preciso que o originou, mas é já uma sugestão artificialmente criada para a memória e para o estímulo ao estabelecimento de associações entre marcas e significados, ainda que de caráter idiossincrático.

Outra forma de elaboração identificada por Luria foi a passagem das marcas topográficas indiferenciadas para a preocupação em produzir no registro algo que refletisse as diferenças presentes nas sentenças faladas. Uma diferença formal é a do “ritmo da fala”: há uma tendência de que conteúdos mais longos ou mais curtos sejam correspondentemente anotados em traços de tamanho correspondente à quantidade do que é falado.

“Funcionalmente, a atividade gráfica é um sistema bastante complexo de comportamento cultural e, em termos de sua gênese, pode ser encarado como expressividade materializada em uma forma fixa (...). O ritmo de uma sentença reflete-se na atividade gráfica da criança, e muito frequentemente encontramos rudimentos adicionais de tal escrita ritmicamente descritiva, de complexos agrupamentos verbais. Não foi invenção, mas apenas efeito primário do ritmo da sugestão ou do estímulo que estava na fonte do primeiro uso significativo de um signo gráfico”. (Luria, 1992, p. 163)

Outros fatores que também alteram a progressão formal do traço em favor de sua relação com o conteúdo do que é dito são as características concretas das coisas ditas, tais como a cor, a forma bem delineada, o tamanho ou a quantidade dos objetos a que as sentenças se referem. Nesse ponto de seu desenvolvimento, conforme M.Kohl Oliveira, a criança já descobriu a necessidade de trabalhar com formas diferentes em sua escrita, que possam ser relacionadas com o conteúdo do material a ser memorizado. A criança descobriu, portanto, a natureza instrumental da escrita.

A união desses fatores traz grande expressividade ao grafismo, aproximando-o da pictografia primitiva. O registro adquire caráter pictográfico, quando a quantidade e a forma distinta estão associadas ao conteúdo. A escrita toma a forma de desenhos e estes convergem para uma atividade intelectual complexa, deixando de ser uma representação em si, para assumir o papel de intermediar a memória. Isto constitui a primeira escrita diferenciada, pois há o registro específico de conteúdos particulares em cada sinal gráfico.

Segundo Luria, esta é a descoberta da escrita pictográfica, pela criança, que foi a primeira forma de escrita utilizada como meio de expressão pela humanidade. Neste momento da escrita, há uma dificuldade para interpretar em que momentos a criança apenas desenha e em que momentos utiliza-se do desenho como meio para conseguir outros fins.

Na utilização da escrita com imagens, é freqüente que haja uma reversão para a utilização do desenho com traço autocontido e espontâneo. Isto é natural, já que a criança tem um desenvolvimento muito rico no desenho.

“Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra.” (Luria, 1992, p.176).

A escrita pictográfica representa um obstáculo para conteúdos difíceis de serem registrados dessa forma. As soluções criadas pelas crianças poderiam estar mais próximas do recurso figurativo, utilizando registro de um conteúdo associado ao significado ou mais próximo do signo simbólico, pela inclusão de marcas arbitrárias.

Outro recurso é o emprego da parte pelo todo, mas que já exige um certo desenvolvimento da abstração. Quando aparece, esta característica no desempenho da criança mostra que ela está no limite da escrita simbólica.

O percurso que antecede a escrita simbólica constitui a pré-história dessa aprendizagem em relação às novas formas culturais representadas pela escrita socialmente constituída.

Para a criança que vive em uma cultura letrada e escolarizada e será submetida ao processo de alfabetização, o próximo passo no processo de apropriação e de elaboração da escrita será *“a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente disponíveis, isto é, o aprendizado da língua escrita propriamente dita”* (Oliveira, 1995, p.71).

Dáí Luria afirmar que o período primitivo da capacidade de ler e escrever da criança chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança.

Luria pergunta, então: *como escreve uma criança que embora ainda seja incapaz de escrever, conhece alguns elementos do alfabeto? Como se relaciona com essas letras e como (psicologicamente) tenta usá-las em suas técnicas primitivas?* (1992,p.180)

Com a alfabetização inicia-se um novo período da elaboração da escrita. A criança passa a se relacionar com a escrita de modo deliberado e sistemático e a utilizar, juntamente com suas técnicas primitivas de registro, a escrita culturalmente estabilizada.

“Do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica. Ela está exatamente no limite entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo. É durante este período de transição, quando a criança ainda não dominou completamente as novas técnicas, mas também não superou a antiga, que emerge um certo número de padrões psicológicos de particular interesse” (Luria, 1992, p.180).

Para o autor a escrita não se desenvolve em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Ele observou que no processo de alfabetização as crianças diferenciavam gradualmente os símbolos utilizados para produzir escrita. No início a relação com a escrita formalizada era puramente externa e imitativa. Conheciam algumas letras, sabiam que poderiam utilizá-las para escrever, mas desconheciam como. Assim, ao utilizar as letras, retornavam a formas não diferenciadas de escrita.

Interagindo com os usos e formatos da língua escrita convencional, pela mediação do adulto, de quem recebe informações sobre o sistema da escrita, imitando o adulto nos atos de ler e de escrever e seguindo suas instruções, as crianças substituem suas técnicas primitivas de escrita pelas regras da escrita convencional, apropriando-se da escrita culturalmente dominante.

Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento 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, 1992, p.182)

Nesse sentido é que Luria destaca que o ato de escrever precede a compreensão da escrita. O que antecede o início da utilização das letras constitui-se em uma sucessão de diferenciações nos símbolos usados. Numa primeira fase, a escrita é um processo que vale por si, sem o objetivo de registrar conteúdos específicos e fruto da imitação dos modelos que as crianças conhecem. Influenciadas por alguns atributos do conteúdo a ser registrado, inicia-se a diferenciação dos símbolos que passam a adquirir significados funcionais.

Neste estágio, a criança começa a aprender a ler, conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares.

Mas a habilidade em escrever letras não implica a sua compreensão. Como destaca Luria:

“Estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo” (Luria, 1992, p. 181).

Luria afirma que o desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada.

“No topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura” (Luria, 1992, p. 189)

No uso dos signos e suas origens na criança, não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, ela já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são a pré-história de sua escrita.

A criança de três a quatro anos descobre primeiramente que seus rabiscos podem ser usados como auxílio na recordação. É aí que a escrita assume uma função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signos. O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que pode ser descrito como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Conforme assinala Azenha (1997,p.61):

“o termo ‘aquisição da escrita’ é apenas uma metáfora a ser necessariamente ampliada ou substituída para dar conta de expressar os eventos que percorrem o caminho do intersubjetivo para o intra-subjetivo, através do processo de internalização de funções”.

Luria chama a atenção para o fato de que esse percurso da criança não é um processo individual, independente de contexto. Ao contrário, interage com os usos da

língua escrita que a criança observa na vida cotidiana e nas situações de aprendizado sistemático pelas quais ela passa.

É nesse sentido que Vigotski procurava evidenciar a complexidade da linguagem escrita, chamando a atenção dos educadores para sua íntima ligação com atividades simbólicas, aparentemente sem relação com ela:

Desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de “linguagem escrita” para outro. Devem acompanhar esses processos através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de quês e pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (Vigotski, 2003, p.134).

Considerações finais

O estudo da pesquisa de Luria remeteu-me a uma questão central na área da educação: a da relação entre teoria e prática.

Embora Luria não proponha práticas pedagógicas, nem assinale qual o caminho que o professor deve seguir para alfabetizar, sua pesquisa evidencia a centralidade do mediador no desenvolvimento cultural da criança e a importância da compreensão da gênese do processo da escrita, levando em consideração tanto os aspectos históricos de seu desenvolvimento como linguagem e seus modos de funcionamento na vida social, quanto seu desenvolvimento ontogenético, isto é, ao longo da vida de cada ser humano. Desenvolvimento esse que é marcado pelas experiências singulares de cada indivíduo e por sua inscrição em uma sociedade em que o acesso às linguagens, aos conhecimentos e às práticas culturais produzidos pela humanidade é altamente diferenciado.

No processo de alfabetização, pensar geneticamente a escrita implica considerar que a relação da criança com essa produção cultural começa muito antes de sua chegada à escola e se liga a processos outros de simbolização que aparentemente não se relacionam com o ato de ler e escrever. Portanto, implica em se aproximar do que a criança já conhece e de suas suposições acerca da escrita e de seu funcionamento. Mas implica também e, fundamentalmente, em focalizar a atenção nos processos de desenvolvimento emergentes que a escolarização instaura ao colocar a criança diante da sistematização da língua escrita.

Focalizar processos emergentes significa acompanhar, monitorar como aquilo que é novo na trajetória do indivíduo vai sendo elaborado por ele e vai transformando seus modos originais de ação e de elaboração. Monitorar significa, por sua vez, mediar, participar desses processos emergentes, intervindo neles através de informações, de destaques, de explicações, de fazer junto com a criança, de fazer para ela e por ela servindo de modelo a ser imitado, para então ser compreendido.

A idéia de monitoramento do aprendizado decorre do princípio de Vigotski, assumido por Luria, de que o percurso do desenvolvimento humano se dá de fora para dentro. É pelo acesso à cultura, mediado pelo outro, que os sujeitos apropriam-se de seus instrumentos, técnicas e linguagens. É na relação com o outro que os sujeitos

elaboram as práticas e significados culturais e os internalizam como modos de ação próprios e autônomos. É esse o papel da alfabetização escolar em relação á escrita como linguagem: assegurar às crianças o acesso a sua sistematização, a apropriação, a elaboração e a internalização do sistema convencional da escrita, como uma linguagem própria, como modo de se dizer no mundo das relações sociais.

Planejar o caminho a ser compartilhado com cada criança envolve um complexo trabalho de exercitar com elas o dizer pela escrita e de prestar atenção aos problemas e dificuldades que o domínio da escrita lhes coloca, às soluções que elas buscam e aos recursos auxiliares que, ao serem oferecidos a elas, ajudam-nas a avançar em suas elaborações e compreensões dessa forma de linguagem.

Bibliografia

AZENHA, Maria da Graça. ***Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas***. São Paulo: Ática, 1997.

GÓES, M.C.R. de. ***A natureza social do desenvolvimento psicológico*** . Cadernos CEDES, nº 24, Centro de Estudos Educação e Sociedade: 1991, p.17-24.

OLIVEIRA, M.K. de. ***Vigotski – aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio- histórico***. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Maria Nazaré da. ***Psicologia e trabalho pedagógico***. São Paulo: Atual, 1997.

VIGOTSKI, L.S. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L.S., LURIA, A R. e LEONTIEV, A. N. ***Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem***. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.