

# A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Sônia Maria Coelho

Faculdade de Ciência e Tecnologia – Departamento de Educação  
UNESP/Presidente Prudente

**Resumo:** Este texto trata da alfabetização que se fundamenta nos processos mentais superiores delineados por Vigotski e colaboradores, evidenciando a superioridade dos atos humanos no reino animal. Destaca a importância da compreensão da linguagem falada, inicialmente tida como elo mediador para a realização da escrita, e o modo como ela desaparece no momento em que a criança assume a escrita como um processo discursivo. Discute como, na presença do outro, ela sente a necessidade de produzir uma escrita compreensível para todos, o que ocorre por meio dos processos de internalização, cujas atividades mediadas pelo adulto se transformam em ações intrapsicológicas, originando a atividade voluntária. Aponta os motivos que levam uma criança a escrever e analisa a evolução desse processo, passando do rabisco ao desenho até a escrita simbólica, altamente significativa, em uma situação eminentemente complexa e histórico-cultural, conforme pesquisas de Vigotski e ao que Luria denominou “pré-história” da escrita. O professor é apontado como o tutor indispensável no processo de educação escolar, atuando na denominada área de desenvolvimento imediato.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Vigotski, Luria, Teoria histórico-cultural.

Este trabalho<sup>1</sup> discute aspectos da alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Social soviética, da chamada Escola de Vigotski<sup>2</sup>. O desenvolvimento dos estudos de natureza psicolinguística permitiu a percepção da linguagem como um complexo sistema simbólico. As descobertas de Vigotski (1991) acrescentaram a esses estudos a ênfase nos processos mentais superiores<sup>3</sup>, que possibilitam ao ser humano a sua introdução no mundo dos símbolos, mediados pelas influências sócio-culturais e regidos pelas leis da internalização. Por meio desta concepção, os atos humanos adquirem uma característica que evidencia sua superioridade no reino animal. A atividade que inicialmente se desenvolve em nível interpessoal ou intersíquico passa a ocorrer em um esquema que envolve relações intrapessoais ou intrapsíquicas<sup>4</sup>. Para que ocorra este fenômeno é preciso que a criança tenha uma relação de cons-

1. Refere-se à dissertação de mestrado da autora A alfabetização de crianças muito diferenciadas, defendida na FFC Unesp de Marília, em 1996, sob orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

2. Em face das diferentes formas com que o nome do autor tem sido escrito em diversas obras, empregaremos aqui a grafia Vigotski com a finalidade de padronização.

3. Os processos mentais superiores a que se refere Vigotski são: memória, percepção, pensamento, imaginação, vontade.

ciência com sua prática educativa escolar, passe a desenvolver controle sobre seus processos de aprendizagem e os internalize. É desta maneira que a criança se torna capaz de monitorar seus avanços, transferir aprendizagens, enfim, assumir postura metacognitiva<sup>5</sup>. No caso da linguagem, ela consegue, gradativamente, atingir as dimensões gramatical, ortográfica e semântica, podendo assim evoluir para a escrita das palavras de modo correto, com a grafia adequada e entendendo o seu significado.

A compreensão da linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada que, inicialmente, funciona como elo mediador (entre a fala e a escrita) e que vai deixando de ter esse papel, quando a criança assume por inteiro a escrita, em uma dimensão discursiva que surge, possibilitando a compreensão da escrita dos outros. É pela presença da outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível, tanto quanto deseja ler o que o outro produziu. Para isso, é necessária a apropriação de um código escrito. As primeiras grafias que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo que foi dito, permaneceriam como meros rabiscos, não fosse a presença de outros sujeitos com os quais ela convive. Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. Dito de outra forma: a criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura. A leitura, por sua vez, também não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido já estabelecido anteriormente. As primeiras experiências de “leitura” que a criança vive, certamente não atingem, nem mesmo se limitam, às convenções do sistema alfabético. Ela não “lê” o que está escrito, mas o que acredita estar escrito.

Vigotski (1991) distinguiu nos processos de linguagem um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Ambos formam uma unidade entre si, mas têm especificidades, leis próprias de movimento. A esse respeito recolhemos afirmações de vários autores que utilizaram o referencial de Vigotski em suas pesquisas. Entre eles, Braslavsky (1992, p. 3 e 35) afirma que a dimensão discursiva está presente desde a origem da alfabetização, por isso é importante que a criança possa ter ‘compreensão interna’ dessa linguagem que ela apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a linguagem interior. Com isso, a partir da reflexão sobre os textos, incluindo aqueles produzidos por si mesmo, chegará gradativamente ao domínio da forma mais elevada da linguagem, que é a linguagem escrita.

Da mesma forma, Nogueira (1994, p. 16) afirma que o processo de internalização, a que a criança está sujeita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, envolve uma

4. O processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma intersíquica ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos aos nossos conhecimentos.

5. Postura metacognitiva – processo monitorado pelo próprio indivíduo. A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, regulação e organização dos próprios processos cognitivos. As metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações.

mediação socialmente partilhada de instrumentos e processos de significação os quais mediarão as operações abstratas do pensamento. Conforme estes processos são internalizados, ocorrendo sem ajuda externa, a atividade mediada internaliza-se, surgindo assim a atividade voluntária. Complementando esta ideia verificamos que no processo de alfabetização é extremamente importante que o código escrito possa ser trabalhado com a criança, de maneira intensa e fundamentalmente técnica, para que ela realmente o apreenda e possa construir sua escrita com ele. No momento em que houver a completa internalização, ela poderá alcançar a sistematização necessária para caminhar com maior independência, embora não dispense a mediação socializadora do professor. Alguns aspectos externos da escrita precisam ser ensinados à criança: como o uso de parágrafo, pontuação, hífen, letras maiúsculas, margens, mudança de linha etc., pois são de natureza técnica, cultural e a criança não os aprende por si mesma. É importante que o professor mostre como e por que se usa cada um desses elementos de composição textual. É indiscutível, conforme Oliveira (1986, p. 70), a necessidade de muitas apropriações do saber humano para que se possa ler e escrever, como por exemplo, a ordem alfabética ou a ordem das vogais.

Smolka (1987, 1994) também se referendou nos estudos de Vigotski e garante que a criança aprende de uma forma mais eficaz por meio da participação em atividades coletivas que tenham significado para ela e nas quais sua atuação seja perfeitamente assistida e guiada por alguém que tenha competência e que exerça uma certa tutoria. Na sua ótica, nós não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente<sup>6</sup> mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural. Essa relação semiótica está presente, tanto nas origens sociais das funções mentais superiores, como nas práticas da cultura. Ela pode ser verificada também no papel desempenhado por pais e mestres quando dão oportunidades à criança para compartilhar estas práticas e, através delas, apropriar-se gradualmente das funções mentais por meio da demonstração, da participação guiada e das tarefas que envolvam uma relação verbal. As ferramentas de que o ser humano dispõe nesse momento para agir não são apenas materiais, elas são essencialmente simbólicas como a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças etc., que irão mediar a sua relação com o mundo.

Este movimento interativo da produção simbólica e material que tem lugar no processo de conhecimento não está ligado apenas a uma direção sujeito/objeto, mas implica necessariamente uma relação sujeito/sujeito/objeto, ou seja, é através da presença do outro que o sujeito estabelece relações com objetos dados ao seu conhecimento. Desse modo, o processo cognitivo envolve uma relação com o outro, no espaço da intersubjetividade<sup>7</sup>, como afirma Smolka (1987, 1994). O processo de internalização envolve uma reconstrução individual das formas de ação realizada no plano intersubjetivo, o que permite uma contínua e dinâmica con-

<sup>6</sup> Semioticamente – através do uso de sinais, signos.

<sup>7</sup> Intersubjetividade – o termo refere-se à relação entre duas ou mais subjetividades, ou seja, refere-se ao que é subjetivo entre duas ou mais pessoas. Que ocorre entre ou envolve consciências individuais. Relativo às relações entre os vários sujeitos humanos. (HOUAISS, 2001, p. 1637).

figuração do funcionamento individual. Nesses movimentos, por meio das palavras e outros recursos semióticos a criança vai organizando seus próprios processos mentais. O desenvolvimento envolve processos que tanto se constituem de aprofundamento na cultura da qual fazem parte, quanto de emergência da individualidade de que são constituídos.

No momento em que estão se apropriando da linguagem escrita, as crianças começam a desenvolver uma atividade compartilhada com as outras, auxiliando-se mutuamente. Esse auxílio é condição que proporciona um avanço na aprendizagem e pressupõe um instrutor auxiliar, que exerce o papel de fala auxiliar e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível à outra criança. Todas elas recebem a mesma instrução, mas algumas captam melhor a mensagem do professor e tornam-se colaboradoras da classe.

Luria (1978, 1988, 1991), colaborador de Vigotski e autor de importantes trabalhos sobre o aparecimento da consciência, afirma que a linguagem, assim como o trabalho, é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. Por meio da linguagem, o homem duplica o mundo perceptível designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras e permitindo sua evocação quando ausentes. Isso significa um excelente recurso que torna possível a abstração e a generalização como veículo do pensamento, e não apenas como meio de comunicação. Para ele, é pela linguagem que o homem faz a transição do mundo sensorial ao racional e transmite informações aos demais.

A esse respeito, Leontiev (1978, p. 85-86), colaborador de Vigotski, já havia se manifestado, afirmando que a linguagem é um produto da coletividade e que, como a consciência humana, só aparece no processo de trabalho e ao mesmo tempo em que ele. Da mesma forma, uma situação qualquer poderá adquirir significado e refletir-se na linguagem se for destacada e tornar-se consciente para o sujeito. Estas afirmações sobre a consciência, relacionadas à aquisição do simbolismo da escrita permitem-nos entender que a simples percepção de um objeto não o traduz apenas em seu aspecto externo, mas também como tendo uma significação objetiva e estável determinada. Por exemplo, isto é alimento, aquilo é um instrumento, aquele outro é um animal etc. Dessa constatação, podemos concluir que a noção da realidade não se limita às bases sensíveis dos conceitos, das imagens, das representações. Em decorrência, é preciso mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer. É necessário um mundo de atividades mediadas com ampla significação e não uma simples exposição da criança ao mundo letrado.

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 1985, p. 19), como “[...] o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego” (PINO, 1993, p. 91) ou ainda como ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição

dos códigos alfabéticos e numéricos, letramento (HOUAISS; VILLAR, 2001). Pretendemos deixar claro que a ideia de alfabetização a ser considerada neste estudo não se confunde com a aprendizagem inicial da língua materna tida como forma de desenvolvimento que nunca mais se interrompe, ou seja, com uma concepção de alfabetização como um processo permanente. O processo individual desenvolvido pela criança e o seu aspecto social devem ser considerados, já que a natureza da alfabetização é, como já vimos, não só psicolinguística, psicológica, como também sociolinguística e linguística. Portanto, em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam, na caracterização dos métodos e materiais didáticos para alfabetização, assim como no preparo e formação do professor alfabetizador. Desta forma, destacamos aqui o ponto de vista de alguns autores cujas ideias consideramos importantes e esclarecedoras sobre o processo de aquisição da lecto-escrita.

Soares (1985, p. 21) considera que, pedagogicamente, não seria adequado atribuir um significado muito amplo à alfabetização, pois isso impediria sua especificidade, além de tornar inviável a configuração de habilidades básicas de leitura e escrita no momento de se definir a competência em alfabetizar e em definir as condições técnicas em que ela ocorre. Afirma ainda que a língua escrita não se constitui em uma representação da língua oral porque não existe perfeita correspondência entre as formas de linguagem oral e a escrita. Nós não escrevemos como falamos, nem falamos como escrevemos.

André e Kramer (1986), por sua vez, consideram no conceito de alfabetização que o domínio mecânico das técnicas da escrita não deve ser predominante, valorizando a possibilidade de apreensão significativa da escrita, em um processo de representação do mundo.

Franchi (1985) avalia que, no processo de alfabetização, a função do professor é importante na organização de que as crianças necessitam, principalmente porque é preciso criar situações concretas para que elas, “[...] sem espontaneísmos, mas espontâneas, se exercitem na formação de sua disciplina intelectual” (p. 122, grifo nosso). Diante da produção que a criança elabora, o professor precisa “deixá-la escrever livre e espontaneamente, não para que ela invente o seu próprio sistema idiossincrático”<sup>8</sup> (p. 122), mas para que produza tais escritas baseadas em suas próprias hipóteses, as quais, mesmo não correspondendo à forma aprendida na escola, possam constituir-se em um avanço e um instrumento importantíssimo que a conduzirá às formas elaboradas de representação gráfica do sistema alfabético. Com isso, ela atingirá a possibilidade de ser entendida e de entender as produções de outras pessoas.

8. Idiossincrático – que tem um sentido pessoal, intransferível. Característica comportamental peculiar a um grupo ou a uma pessoa. (HOUAISS, 2001, p.1566).

O papel do professor aqui assume vital importância para aceitar a linguagem da criança como ponto de partida para posterior revisão e introdução das normas cultas da linguagem padrão. Tudo isto, respeitando as formas utilizadas pela criança, pois estas são seu referencial básico, o qual deverá ser superado pela técnica na apreensão do código escrito. A este respei-

to, idêntica é a opinião de Mayrink-Sabinson (1985) e de Rodrigues (1985), que preconizam a escrita como significativa e contextualizada: social, cultural e politicamente, tornando-se possível o esclarecimento dos usos e funções da escrita na tentativa de eliminar o artificialismo dos textos das cartilhas e manuais de alfabetização.

De um modo bem evidente, os autores que discutem o processo de alfabetização concordam que existe uma grande lacuna no quadro teórico que explicita a aprendizagem da leitura e escrita, e que é necessária essa construção teórica para conciliar resultados e analisá-los de forma integrada, e estruturada nos diferentes aspectos que envolvem esse processo. Mais recentemente, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Antropologia, a Sociolinguística passaram a dar novo *status* à teoria dentro do trabalho do alfabetizador, com isso vários pontos começaram a ser esclarecidos e, de acordo com diferentes vertentes, foram tornando-se importante referencial.

## O QUE LEVA UMA CRIANÇA A ESCREVER?

Segundo Vigotski, o aparecimento do gesto como um signo visual é muito importante para essa explicação.

O gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho [...]. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados (VIGOTSKI, 1991, p. 121).

É necessário que se estabeleçam quais os motivos que levam uma criança a iniciar-se em atividades tão complexas como a escrita e a leitura. Vigotski aqui explica tais motivos na perspectiva do gesto como signo visual. Sua análise focaliza o encontro de dois domínios, em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos:

O primeiro domínio é o dos rabiscos das crianças. Ao estudar o ato de desenhar, ele pode observar que, frequentemente, quando as crianças usavam a dramatização, demonstravam por gestos o que deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituíam somente um suplemento a essa representação gestual.

O segundo domínio, que se refere à esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita, é o dos jogos das crianças em que alguns objetos podiam denotar outros, substituindo-os e se tornando seus signos. Neste caso, a similaridade entre a coisa com que a criança brincava e o objeto que era denotado não era importante, mas sim, a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Isso podemos observar com facilidade quando vemos uma criança brincar de “cavalinho” ou de “armas de guerra” com um mesmo cabo de vassoura, tanto como poderia fazê-lo com um outro objeto qualquer.

Vigotski afirma que “[...] essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças” (1991, p. 122). O brinquedo simbólico pode ser entendido como uma nova maneira de falar

através dos gestos, no qual os objetos cumprem uma função de substituição que modifica a estrutura corriqueira dos objetos. Assim um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças, os quais adquirem uma função de signo com características próprias, constituindo-se em um simbolismo de segunda ordem que está presente no brinquedo. Essa constatação levou Vigotski (1991, p. 125) a considerar a brincadeira do faz-de-conta como condição para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é também um simbolismo de segunda ordem<sup>9</sup>. Ele confirma essa opinião dizendo ser ela indicativa de que a representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem em um estágio ainda embrionário, atividade que será remetida diretamente à linguagem escrita.

9. Simbolismo de primeira ordem: representa diretamente o objeto ou suas relações. Simbolismo de segunda ordem: representa indiretamente as coisas ou suas relações pela mediação de um símbolo intermediário. Segundo Braslavsky (1992), a escrita inicia-se como um simbolismo de primeira ordem, em que os rabiscos representam diretamente a ideia pretendida; depois se torna simbolismo de segunda ordem, passando a ser mediada pela fala que se interpõe entre a ideia e a escrita da criança. Finalmente, a escrita passa a ser novamente um simbolismo de primeira ordem, quando a escrita da criança já prescinde da fala intermediária.

Vigotski e colaboradores realizaram vários tipos de experimentos, tentando fazer a ligação entre a função simbólica e o desenvolvimento da linguagem. Eles chegaram a diversas conclusões importantes, principalmente em relação ao trabalho de Hetzer (apud VIGOTSKI, 1991) que afirma: entre uma criança de três e outra de seis anos de idade, a diferença básica não está na percepção do símbolo, mas sim, na maneira pela qual elas utilizam as várias formas de representação.

De acordo com o primeiro domínio que une os gestos aos signos escritos, o significado do desenho, na concepção de Vigotski, inicia-se como um simbolismo de primeira ordem, como resultado de gestos de mão que se realizam com um lápis. Somente mais tarde é que a representação gráfica, independentemente, começa a designar algum objeto. Já então podemos perceber que a esses rabiscos feitos no papel a criança dá um nome apropriado. Nas suas considerações a respeito do simbolismo que a criança utiliza no desenho, Vigotski (1991, p. 127) ressalta o fato de que elas não desenham baseadas no que veem, mas sim, pelo que conhecem. O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que destacam somente os aspectos essenciais dos objetos. Isso permitiu a Vigotski a interpretação dos desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Vigotski deu grande destaque às pesquisas de Luria com crianças que não sabiam escrever. Para a realização de tais estudos elas recebiam um grande número de frases que, com certeza, seria impossível lembrarem. Então, os instrutores lhes davam papéis pedindo que fizessem qualquer representação gráfica a respeito das frases ouvidas. Elas afirmavam que não sabiam escrever e o experimentador lhes dava orientações para que fizessem qualquer tipo de marca que pudesse funcionar depois como lembrança. As mais novas nem consideravam o papel e, outras vezes, faziam rabiscos sem o menor sentido. Quando lhes era solicitado, liam o que

estava escrito, indicando, repetidamente sem erro, quais rabiscos representavam aquela determinada fala. Podemos aqui perceber uma relação totalmente nova na qual a escrita começa a se desenvolver. A atividade motora dá certo reforço a ela. Vigotski destaca o estágio em que, pela primeira vez, os traços tornam-se símbolos mnemotécnicos, como o elemento precursor da futura escrita. Este é um momento em que os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem denotando diretamente objetos ou ações. A partir daí, a criança terá ainda de evoluir no sentido do seu simbolismo de segunda ordem, a qual implica na criação de sinais gráficos representativos dos signos falados das palavras. “Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica; a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (1991, p. 131). Para Vigotski, foi essa descoberta que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, da mesma forma que essa descoberta pode proporcionar à criança a escrita literal. Essa transição deve ser pedagogicamente propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala.

O segredo do ensino da linguagem escrita, de acordo com Vigotski, reside na organização adequada para que essa transição se processe da maneira mais natural possível, pois, quando ela é atingida, a criança passa a dominar e aperfeiçoar esse método.

Pode parecer distante e exagerada a concepção de que a evolução da escrita passa pelo brinqueado do faz-de-conta, pelo desenho e pela escrita, em função das descontinuidades e dos saltos de um tipo de atividade para outra. Mas várias experiências feitas por Vigotski (1991), assim como de Luria (1988), Leontiev (1988) levaram a essa conclusão e mostram-nos que, por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda aleatório, incoerente e caótico, “[...] existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita” (p. 132). Essa forma superior de linguagem significa uma reversão imediata da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem, no qual os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. Explicando melhor: a apreensão da linguagem escrita é feita, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente, essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida pela criança da mesma maneira que a linguagem falada.

Em seus trabalhos iniciais, em 1929, Vigotski (1991, p. 132) já pode demonstrar que crianças pequenas, ao enfrentarem uma situação problemática, utilizam-se da fala externa, não dirigida, enunciando a situação e tomando dela uma cópia verbal que serve para comparação com as suas experiências anteriores, estabelecendo conexões que as ajudam a resolver as dificuldades. Essa fala torna-se gradualmente introspectiva e termina como fala interna. Ele mostrou também que a criança de sete, oito anos, resolve seus problemas complexos com a ajuda de sistemas de conexões verbais internas que servem para organização de suas atividades. Portanto, todas as investigações de Vigotski o convenceram do grande significado da linguagem na formação dos processos mentais e, principalmente, de que o desenvolvimento mental humano tem sua ori-

gem na comunicação verbal entre a criança e o adulto, que passa depois a organizar a conduta pessoal da criança, ou seja, de início são processos intersíquicos que se tornam intrapsíquicos.

Luria (1988, 1991), colaborador de Vigotski, aprofundou estudos com o objetivo de descobrir aspectos do desenvolvimento da criança antes mesmo de sua entrada na escola, afirmando existir uma pré-história da escrita. Ele procurou descrever estágios nos quais a criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro superior. Tanto na sua concepção, quanto na de Vigotski, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação, em que os signos auxiliares são utilizados para lembrar à criança uma ideia, um fato etc.

Para que a criança possa ser capaz de aprender a escrever ou anotar algo, segundo Luria (1988, p. 145), é preciso que preencha duas condições que têm estreita relação com os domínios que, segundo Vigotski (2001), unem os gestos à origem dos signos escritos:

- ✱ Relacionar-se com as coisas ao seu redor, estabelecendo diferenças de acordo com seu interesse, gosto ou desejo de possuí-las ou ainda pelo papel instrumental ou utilitário que representam e por seu caráter funcional na consecução de um objetivo.
- ✱ Ser capaz de exercer controle do seu próprio comportamento por meio desses subsídios que já funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

Incorporando as descobertas de Vigotski em seus estudos sobre a pré-história da escrita, Luria pôde encontrar diversos estágios de desenvolvimento, como segue:

Em um primeiro momento, a criança tem total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, estabelecendo uma relação puramente externa, intuitiva e imitativa, do gesto do adulto, concebido como um ato em si mesmo – um brinquedo. É a fase dos atos diretos, pré-culturais, pré-instrumentais, na qual a criança é incapaz de usar os signos como auxiliar funcional mnemônico.

Ainda, segundo Luria (1988) o momento seguinte inclui a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Pelo fato de a escrita não ser diferenciada, ela é variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança. Nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos dos quais a escrita tirará a forma. A criança usa marcas específicas para lembrar-se do material. A função desse sinal é: primeiro, organizar o comportamento da criança, ainda sem um conteúdo próprio; depois, indicar a presença de um significado, sem determinar qual seja ele. É a fase do signo primário para tomar notas, escrevendo por meio de sinais topográficos. Um signo gráfico primário indiferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Ele também é desconsiderado como signo instrumental, pois não conduz a criança de volta para o conteúdo anotado. Luria (1988, p. 145) afirma que se trata apenas de uma sugestão, uma vez que escrever pressupõe habilidades para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional

auxiliar, o qual não possui qualquer significado em si mesmo, apenas participa de uma operação auxiliar de memória.

Segundo Luria (1988) linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável independentemente do número de elementos anotados e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Neste encadeamento está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização, como no desenvolvimento da criança.

Este salto qualitativo ocorre com duas possibilidades: quando a criança tenta retratar o conteúdo dado sem que possa ultrapassar os riscos imitativos ou arbitrários, ou quando muda de uma forma escrita que retrata o conteúdo para os pictogramas que registram a ideia. Nesse momento, qualquer que seja o caminho que a criança adote, ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um *signo-estímulo* em um *signo-símbolo*. Alguns fatores como, número, forma, cor, são introduzidos e influenciam a escrita que se torna diferenciada e permite que a criança, pela primeira vez, leia o que escreveu. Isso requer uma capacidade de invenção que apresenta um rompimento com formas primitivas até o desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural.

Desta forma, fundamentando-nos em estudos de Vigotski, Luria e Braslavski pudemos encontrar alguns níveis a partir dos quais poderemos entender as produções das crianças, considerando-se desde a sua história prévia até o desenvolvimento pleno da capacidade de escrita:

- ★ Nível I - Fase pré-instrumental ou pré-escrita, dos atos diretos, imitativos, primitivos. A criança não compreende o mecanismo da escrita, apenas imita o gesto do adulto. Ela não usa o signo como auxiliar mnemônico, mas grafa em sentido linear, demonstrando primeiros sinais de compreensão externa da escrita. Nesta fase, escrever não ajuda a memorização, pelo contrário, atrapalha. A criança realiza grafismos por impulso imitativo da escrita alheia, faz “leituras” a partir de ilustrações, pode utilizar-se de letras ou pseudoletas, mas de maneira não-instrumental, isto é, elas não têm função específica de escrita.
- ★ Nível II - Fase do signo primário ou signo estímulo. As inscrições não são diferenciadas, mas há relação funcional com a escrita, com sinais estáveis. Por meio da escrita topográfica, a criança faz o desenho da fala na qual usa marcas (figuras e imagens) específicas para lembrar-se do material que foi “ditado”. O aspecto topográfico dessa escrita indica que nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua *posição, situação, relação* com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico de memória. Ela pode começar a usar letras de maneira ainda ilegível, sem muita significação, como uma simples resposta a uma sugestão, não há conteúdo próprio e a criança não desvenda o significado do que foi anotado.

- ★ Nível III - Fase do signo-símbolo A escrita já é estável e vai adquirindo significação e caráter mnemônico. O signo-estímulo da fase anterior é substituído pelo signo-símbolo, com o mesmo significado para todos, legível, de uso instrumental. Consegue demonstrar uma aproximação com a escrita, com o conhecimento do signo, com letras de forma ou manuscrita, e uma preocupação com a direção, respondendo a uma sugestão: frase grande grafia grande, frase pequena grafia pequena. Um primeiro salto qualitativo é dado, refletindo não apenas o ritmo externo das palavras dadas, mas o seu conteúdo. O signo começa a adquirir significado ao se introduzirem os fatores número, forma e cor, relacionados às palavras.
- ★ Nível IV - A grafia da criança começa a adquirir características de escrita simbólica. Pela primeira vez, a criança é capaz de “ler” o que escreveu. Sai do nível da imitação mecânica para o *status* de instrumento funcionalmente empregado. Pode ocorrer que a criança utilize a escrita pictográfica como recurso, se ela não conhece as letras ainda.
- ★ Nível V - Fase da escrita simbólica propriamente dita, extremamente significativa, em condições de utilizar estratégias metalinguísticas. A criança compreende a leitura e produz escrita significativa como forma complexa de comportamento cultural, com textos que utilizam palavras formadas por sílabas complexas que, apesar dos erros, são legíveis para os demais leitores. Na leitura, passa a fazer pausas, a ter fluidez crescente com eventuais demoras e erros isolados. Demonstra controle na escrita como um instrumento de linguagem mais elevada, cuidando da sintaxe, da ortografia. Utilizando-se de suas funções mentais superiores, apresenta pensamento categorial que permite o uso de estratégias metacognitivas para monitorar seus conhecimentos linguísticos.

Luria (1988) detectou, em suas pesquisas sobre diferenças culturais de pensamento, aspectos fundamentais para possibilitar o entendimento do modo de comunicação e perspectivas culturais que regem a vida de sujeitos não instruídos. Ele percebeu que as palavras tinham funções diferentes das que tinham para as pessoas com instrução, assumindo um caráter inteiramente prático que não tinha utilidade para enquadrar objetos em esquemas conceituais, mas para traduzir o seu próprio meio estabelecendo uma relação prática entre as coisas. Percebeu ainda que, alguns sujeitos pesquisados, quando tiveram acesso a alguma educação, puderam adquirir noções mais abstratas, participando de debates onde essa transição se efetuou com facilidade.

Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade (LURIA, 1988, p. 52).

As considerações acima levam a crer que quando uma pessoa vive em uma sociedade não letrada, onde predominam as atividades de ordem prática rudimentar, ela apresenta esquema

de generalização compatível com esta situação, diferindo do modo de agir dos indivíduos formalmente educados. Esta indicação leva ao entendimento de que os processos de abstração e generalização são determinados pelo ambiente sócio-cultural, sendo produto não estável que apresenta variações de acordo com o ambiente do sujeito. É possível observar que o pensamento teórico traz consigo um elevado nível de complexidade que inclui, além das palavras e sentenças estruturadas gramaticalmente, um sistema lógico-verbal mais complexo que possibilita operações de dedução, inferência, sem depender da experiência direta.

## REFLEXÕES FINAIS

Essa abordagem metodológica adotada por Luria e Vigotski, segundo Ribeiro (1991), tem a vantagem de considerar a linguagem escrita como instrumento de pensamento, ligado a aspectos de funcionalidade, nos quais a escrita aparece vinculada à função de recurso mnemotécnico que envolve permanentemente a leitura.

Para Luria (1988), a importância que as mudanças assumem nas formas de escrita está vinculada ao próprio conteúdo. As primeiras diferenciações estão ligadas às noções de quantidade, formas e cores bem definidas, e acabam por determinar os símbolos diferenciados. Esse é talvez o primeiro fato que pode dissolver a característica inexpressiva de rabiscos imitativos. Quando o fator número foi introduzido, a criança passou a usar signos que refletiam o número dado.

Outro fato preponderante na escrita diferenciada foi a intencionalidade que partiu da insistência de Luria e os experimentadores para que a criança pudesse anotar de modo a “*compreender*” o material. Nesse fato reside a importância do papel da instrução que permite à criança uma descoberta muito mais rápida.

Com relação à escola, ele ainda percebeu que a influência desse tipo de instrução permite à criança a utilização de uma estratégia qualitativamente nova, que é notação através de uma marca arbitrária. Com esse intuito, tanto Vigotski (2001), quanto Luria (1988) interpretam o desenvolvimento da escrita em uma linha de continuidade do simbolismo da criança, que também se encontra no brinquedo e no desenho. Esse desenvolvimento não se faz linearmente, a exemplo de outras funções psicológicas culturais. Quando a criança adquire uma nova técnica, o processo todo sofre um retrocesso, ou seja, volta a uma técnica anterior que ela já dominava, exatamente pelo fato de ainda não se sentir segura em relação à nova técnica.

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 1988, p. 180).

A compreensão dos mecanismos da escrita, na perspectiva de Luria (1988), somente vai ocorrer depois do domínio exterior da escrita. A criança percebe os signos, letras isoladas, mas

não sabe muito bem como fazer uso delas. Nesse momento, começa o *primeiro estágio* da escrita simbólica, no qual a escrita não-diferenciada já superada anteriormente volta a aparecer, só que, ao invés de rabiscos, a criança usa letras.

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (LURIA, 1988, p. 181).

É interessante notar que vários sujeitos pesquisados por Luria (1988), quando foram solicitados para anotarem uma ideia sem poderem usar letras para tal fim, sentiram uma grande dificuldade para reverter à fase da escrita pictográfica<sup>10</sup> e criaram, então, seus próprios signos só que, no uso desses signos, retornaram à fase não-diferenciada já vivida anteriormente. Luria (1988, p. 188) conclui então que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”. Realmente, o ato precede a compreensão.

10. Escrita através de figuras desenhadas com a finalidade específica de comunicar uma ideia, um conteúdo.

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. (LURIA, 1988, p. 188).

Essa conclusão nos leva ao famoso conceito da zona de desenvolvimento próximo ou imediato, que Vigotski ressaltou e a respeito do qual afirmou com propriedade “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (1989, p. 114). A aprendizagem escolar se torna indispensável na orientação e estimulação dos processos internos do desenvolvimento (que não é coincidente com o da aprendizagem), assim como é responsável pela criação da área de desenvolvimento potencial<sup>11</sup>, na qual a criança realiza todas as suas possibilidades anteriormente previstas.

11. Área ou zona de desenvolvimento potencial ou proximal – é o nível de desenvolvimento que ultrapassa a zona de desenvolvimento real da criança. É o nível em que a criança se torna capaz de fazer, o que antes só conseguia fazer com a ajuda de outra pessoa, por imitação. Segundo Vigotski (2001, p. 332): “A aprendizagem é possível onde existe a imitação. [...] Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato”.

Vigotski afirma, ainda, que “A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (2001, p. 333), o que nos indica que o melhor período para o aprendizado da criança situa-se entre os limiares inferiores e superiores do desenvolvimento, em vias de construção e que a fronteira entre esses dois limiares pode indicar tal fecundidade.

É nesse ponto que a escola deverá insistir e realizar seu maior empenho!

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa; KRAMER, Sônia. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. In: ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BRASLAVSKY, Berta. **La escuela puede**. Una perspectiva didáctica. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1992.
- FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 52, p. 121-124, 1985.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño**. Madrid: Pablo Del Río, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.
- LURIA, Alexander Romanovich et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Moraes Editora, 1991.
- MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. **Refletindo sobre a alfabetização**. Curitiba: [S. n.], 1985. Texto III SEMA
- NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: os processos de negociação na construção da escrita. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- OLIVEIRA, Betty Antunes (Org.). Implicações sociais inerentes ao uso dos procedimentos pedagógicos: um exemplo. In: OLIVEIRA, B., DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1986. (Polêmicas do Nosso Tempo).
- PINO, Angel. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. **Idéias**. São Paulo, n. 19, p. 97-110, 1993.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Problemas da abordagem piagetiana em educação: Emília Ferreiro e a alfabetização**. 1991. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1991.
- RODRIGUES, Ada N. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão: ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 73-77, 1985.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização como processo discursivo**. 1987. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. 1987.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- SOARES, Magda Becker. As muitas faces da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## BIBLIOGRAFIA

- VIGOTSKI, Lev Semenovich. et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.