

O MUNDO DA ESCRITA E SUA CONCEÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Sônia Maria Coelho MÓRE¹

RESUMO: Este artigo trata dos processos mentais superiores descobertos por Vygotsky e colaboradores, evidenciando a superioridade dos atos humanos no reino animal. Destaca a compreensão da linguagem falada, inicialmente tida como elo mediador entre a fala e a escrita e como a fala desaparece no momento em que a criança assume a escrita como um processo discursivo. Assim, na presença do **outro**, ela sente a necessidade de produzir uma escrita compreensível a todos, o que ocorre por meio do processo da internalização, no qual a atividade mediada se transforma em intrapsicológica 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, numa situação eminentemente histórico-social. O professor é delineado como *"tutor"* indispensável no processo de educação escolar, atuando na chamada *"zona de desenvolvimento próximo"*

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização (conceitos); Processos Mentais Superiores; Psicologia Histórico-Social; Processo de Internalização; Aquisição da Escrita

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do referencial teórico que norteou a prática pedagógica desenvolvida em uma classe de alfabetização na zona rural de Marília, com crianças muito diferenciadas, constituindo também a Dissertação de Mestrado da autora. Busca elucidar alguns pontos que se tornaram fundamentais na direção dos resultados positivos alcançados por muitos desses alunos, a partir da mudança de orientação da prática docente com eles estabelecida. São discutidos aqui aspectos da Psicologia Histórico-Social soviética, da chamada "Escola de Vygotsky".

O desenvolvimento dos estudos de natureza psicolinguística permitiu a percepção da linguagem como um complexo sistema simbólico. As descobertas de Vygotsky (1991) acrescentaram a esses estudos a ênfase nos processos mentais superiores, que possibilitam ao ser humano a sua introdução no mundo dos símbolos, mediados pelas influências sócio-culturais e regidos pela lei da internalização

Através dessa 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 num esquema que envolve relações intrapessoais ou intrapsíquicas. Para que ocorra esse fenômeno é preciso que a criança tenha uma relação de consciência com sua prática educativa, passe a desenvolver controle sobre seus processos de aprendizagem e os internalize. É dessta maneira que a criança se torna capaz de monitorar seus avanços, transferir aprendizagens, enfim, assumir postura metacognitiva e, no caso da linguagem, atingir uma dimensão gramatical, ortográfica e semântica. 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, numa dimensão discursiva. Essa dimensão se faz presente, possibilitando a compreensão da escrita dos outros. É através da 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 necessário a apropriação de um código escrito.

A marca inicial que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo falado, permaneceria assim, se não fosse a ação de outras pessoas com quem ela convive. Portando uma significação, a forma gráfica é fixada convencionalmente através dos dados histórico-culturais que condicionam a vida da criança. A leitura, por sua vez, não é apenas decodificação, nem apreensão de um único sentido, já estabelecido anteriormente. Aqui se faz presente o aspecto semântico que Vygotsky (1991) menciona. Ele distinguiu dois planos de linguagem: um, em que predomina o aspecto interno, significativo, semântico e outro, com predominância do aspecto externo ou fonético. Ambos formam uma unidade, mas têm especificidades, leis próprias de movimento. No processo de alfabetização, Braslavsky (1992, p.3 e 35) diz que, uma vez que a dimensão discursiva se faz presente desde a origem da alfabetização, é importante "que a criança adquira 'compreensão interna' dessa linguagem que ela incorpora

depois de haver adquirido a linguagem oral e quando começa a utilizar a linguagem interior" ... "A partir dessa compreensão e de sua reflexão sobre os textos, incluindo aqueles produzidos por si mesmo, poderá alcançar progressivamente o domínio da forma mais elevada da

¹ Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - 19060-900 - Presidente Prudente - Estado de São Paulo - Brasil.

linguagem, que é a linguagem escrita" (1994, p.16).

Nogueira afirma que o processo de internalização a que a criança está sujeita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve uma mediação socialmente partilhada de instrumentos e processos de significação "que irão, por sua vez, mediar as

operações abstratas do pensamento. (...) À medida que estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária" (grifos meus)

Assim, 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 terá alcançado a sistematização necessária para caminhar com maior independência, embora não dispense a mediação socializadora do professor.

A criança aprende de uma forma mais eficaz, através 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*, uma vez que não reagimos imediatamente a estímulos, mas o nosso comportamento é semioticamente mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural. Essa relação, verificada pela leitura de Vygotsky (1991), incide tanto sobre as origens sociais das funções mentais superiores como sobre as práticas da cultura e sobre o papel de pais e mestres em dar oportunidades ao aluno para compartilhar essas 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 que o ser humano dispõe para agir não são apenas materiais, mas nesse momento, são essencialmente simbólicas: a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças, tecnologia, etc., que irão mediar a sua relação com o mundo.

Esse 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 do outro que o sujeito estabelece relações com objetos do conhecimento. Desse modo, a elaboração cognitiva passa pela relação com o outro no espaço da intersubjetividade.

O processo de internalização envolve uma reconstrução individual das formas de ação realizadas no plano intersubjetivo, o que permite uma contínua e dinâmica configuração 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 se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade.

No momento em que estão se apropriando da 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 inclui um *instrutor auxiliar* que exerce o papel de *fala auxiliar* e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível a outra criança. Todas recebem a mesma instrução, mas algumas captam melhor a mensagem e tornam-se colaboradoras da classe.

Pelo que foi analisado até o momento, os processos assim decorrentes passam a exigir do sujeito aprendiz que se coloque inteiramente na tarefa de aprendizagem, fazendo um controle efetivo sobre as ações a que se submete, analisando os seus próprios resultados fazendo as correções e interferências necessárias utilizando-se de sua consciência, para compreensão mais ampla.

Luria (1979) afirma que a linguagem, além do trabalho, é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. É através da linguagem que o homem duplica o mundo perceptível designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras e permitindo sua evocação quando ausentes. Além disso, é possível a abstração e a generalização como veículo do pensamento e não apenas como meio de comunicação. Para ele é através da linguagem que o homem faz a transição do sensorial ao racional e transmite informações aos demais.

De acordo com Leontiev (1968, p.85-6), a linguagem é produto da coletividade e "como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele, ... um fenômeno poderá ter significado e refletir-se na linguagem se for destacado e tornar-se fato de consciência".

Estas afirmações sobre a consciência, quando relacionadas com a aquisição do simbolismo da escrita, explicitam que "a imagem consciente, a representação, o conceito têm

uma base sensível. Todavia, o reflexo consciente da realidade não se limita ao sentimento sensível que dele se tem. Já a simples percepção de um objeto não o reflete apenas como possuindo uma forma, uma cor, etc., mas também como tendo uma significação objetiva e estável determinada, como por exemplo, alimento, instrumento, etc." (Leontiev, 1968, p.85)

Concluindo, pode-se verificar que é preciso muito mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer. É necessário um mundo de atividades mediadas com ampla significação para a criança.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Deve ser entendido que a idéia de alfabetização a ser considerada neste estudo, não se confunde com a forma de aprendizagem inicial da língua materna, com uma forma de desenvolvimento que nunca mais se interrompe, ou seja, com uma concepção de alfabetização como um processo permanente, como querem alguns autores.

A etimologia da palavra nos remete ao significado de levar à aquisição do alfabeto, "ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever" (Soares, 1985, p.19), ou ainda, "é esse o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego" (Pino (1993, p.91)

Soares considera, inclusive, 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 que condições técnicas ela ocorre.

Kramer & André (1986, p.21) e outros autores diferenciam no conceito de alfabetização o domínio mecânico da possibilidade de apreensão significativa, num processo de representação do mundo. Deste modo, Soares (1985) diz que "a língua escrita não é mera

representação da língua oral como faz supor o primeiro conceito... Não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais".

Há um outro ponto que deve ser lembrado aqui, envolvendo o processo individual da criança e o seu aspecto social, já que a natureza da alfabetização é, como já vimos, não só psicolinguística, psicológica, como também sociolinguística e lingüística. 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, materiais didáticos para alfabetização, assim como no preparo e formação do professor alfabetizador.

Franchi (1985, p.122) afirma que, no processo de alfabetização, a função do professor é importante na disciplina intelectual que a criança necessita, principalmente porque

"é preciso oferecermos às crianças situações concretas para que elas, sem espontaneismos, mas

espontâneas, se exercitem na formação de sua disciplina intelectual. Isso quer dizer que, diante da escrita da criança o professor precisa também deixá-la escrever livre e espontaneamente, não para que ela invente o seu próprio sistema idiossincrático, mas para que possa descobrir que, o que escreveu, baseado em suas próprias hipóteses, corresponde a um sistema que não é aquele ensinado na escola, mas que pode também se constituir em um avanço necessário, em um instrumento importante para o alcance do sistema de representação gráfica, do sistema alfabético" (grifos meus)

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, que são o seu referencial básico e deverá ser superado pela técnica na apreensão do código escrito.

A este respeito, idêntica é a opinião de Mayrink-Sabinson (1985) e de Rodrigues (1985), que preconizam a escrita como significativa, contextualizada social e culturalmente, 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 lecto-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. Na ótica atual, a Psicologia, a Sociologia, a Lingüística, a Antropologia, a Sociolinguística, passaram a dar novo *status* à teoria dentro do trabalho do alfabetizador. Vários pontos começaram a ser esclarecidos e, de acordo com diferentes vertentes, foram se tornando importante referencial.

É indiscutível, como diz Oliveira (1986, p.70-1), 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. Do mesmo modo, é vital ultrapassar a mera constatação da "teoria proclamada e da prática idealizada" como instrumentos de poder, para, num momento decisivo, "reorientar o fazer do dia-a-dia de todos nós que somos professores e que pretendemos ser educadores conscientes e conseqüentes".

O QUE LEVA UMA CRIANÇA A ESCREVER?

Segundo Vygotsky (1991, p.121) 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".

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. Vygotsky, aqui, coloca o assunto sob a perspectiva do gesto como signo visual.

Sua análise permitiu o encontro de dois domínios onde os gestos estão ligados à origem dos signos escritos:

O *primeiro domínio* é o dos rabiscos das crianças. Ao estudar o ato de desenhar, pode-se observar que, freqüentemente, quando as crianças usam a dramatização, demonstram por gestos o que deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem 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 podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. Neste caso, a similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto que é denotado não é importante, mas sim, a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo.

Vygotsky (1991, p.122) afirma que "essa é a chave para toda função simbólica do brincar das crianças". O brincar simbólico pode ser entendido como uma nova maneira de falar através dos gestos, na 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, tomando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem" (1991, p.125).

O significado do desenho, na concepção de Vygotsky (1991, p.125) também se inicia 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 se pode perceber que a esses rabiscos feitos no papel dá-se um nome apropriado.

Vygotsky 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 Vygotsky, (1991), no qual ele diz que entre uma criança de 3 e outra de 6 anos de idade, a diferença básica entre elas não está na percepção do símbolo, mas sim, na maneira pela qual elas se utilizam das várias formas de representação. Vygotsky confirma essa opinião dizendo que ela indica que a representação simbólica no brincar é uma forma particular de linguagem num estágio ainda embrionário, sendo que essa atividade vai ser remetida diretamente à linguagem escrita.

Nas suas considerações a respeito do simbolismo que a criança utiliza no desenho, Vygotsky (1991, p.127) ressalta o aspecto de que elas não desenham baseadas no que vêem, mas sim, pelo que conhecem. Portanto, ele afirma:

"vemos assim que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretação dos desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita".

Ele detecta a partir da constatação da passagem do desenho para uma fase subsequente, que o processo não é mecânico, mas sim, um momento crítico em que o uso de grafia substitui o rabisco, como sinal que possa representar significativamente alguma coisa, embora ele perceba que nem todo reconhecimento de significado, quando a criança faz o rabisco é uma função simbólica. Assim, o autor deu grande destaque aos trabalhos de Luria (1988) com crianças que não sabiam escrever. Elas recebiam um grande número de frases que, com certeza, seria impossível lembrar. Então os instrutores davam papéis às crianças 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, que rabiscos representavam aquela determinada fala.

Aí, então, se pode perceber uma relação totalmente nova onde a escrita pictográfica passa a ser substituída pela ideográfica. A atividade motora dá um certo reforço a ela. Portanto, Vygotsky (1991, p.130-1) destaca esse momento no qual,

pela primeira vez, os traços se tornam símbolos mnemotécnicos.

“Acreditamos estar certos ao considerar esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita. (...)” Assim o conteúdo e a forma introduzidos nas frases quebram pela primeira vez a ausência de sentido nas notações gráficas das crianças (...) *“Nesse ponto os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do seu simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos 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. Foi essa descoberta e somente ela que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz a criança à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala.”*

O segredo do ensino da linguagem escrita, para Vygotsky, reside na organização adequada para que essa transição se processe da maneira mais natural possível, uma vez que 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 depois escrita, em função das descontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outra. Mas várias experiências foram feitas por Vygotsky e colaboradores que levaram a essa conclusão e

“mostram-nos que, por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda errático, desconexo e confuso, existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita. Essa forma superior (...) implica uma reversão ulterior da linguagem escrita ao seu estágio de simbolismo de segunda ordem para agora, numa nova qualidade, novamente um estágio de primeira ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita se efetua, primeiramente,

através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada; e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada” (1991, p.132).

Desde seus trabalhos iniciais, por volta de 1929, Vygotsky (1991, p.132) demonstrou 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 a ajudam a resolver as dificuldades. Essa fala vai se internalizando 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 Vygotsky o convenceram do grande significado da linguagem na formação dos processos mentais e, principalmente, de que o desenvolvimento mental humano tem a sua origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto, que passa depois a organizar a conduta pessoal da criança, ou seja, inicialmente são processos inter-psíquicos para depois se tornarem intrapsíquicos.

Luria (1988), aprofundou estudos no sentido 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.

A escrita, na sua concepção e na de Vygotsky, pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação, em que os signos auxiliares são utilizados para lembrar à criança uma idéia, um fato, etc.

Para que ela possa ser capaz de aprender a escrever ou anotar algo, segundo Luria (1988, p.145), é preciso que preencha duas condições:

a) deve relacionar-se com as coisas ao seu redor, diferenciando-as 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 concepção de um objetivo;

b) deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios que já funcionam como sugestões que ela mesma invoca

Portanto, o autor pôde encontrar diversos estágios, como segue:

1. Num primeiro momento há total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, estabelecendo uma relação puramente externa, intuitiva, imitativa do gesto do adulto - 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. É a fase da pré-escrita.

2. 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 donde a escrita tirará a forma. A criança usa marcas específicas para lembrar-se do material. A função desse sinal é:

2.1) organizar o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio;

2.2) indicar a presença de um significado, mas não determinar qual seja ele. É a fase do signo primário para tomar notas, escrevendo por meio de sinais topográficos. Um signo gráfico primário não-diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Não pode ser também ser considerado signo instrumental por não conduzir a criança de volta para o conteúdo anotado. Luria (1988, p.145) diz que é uma sugestão, uma vez que "o escrever pressupõe (...) habilidades para usar alguma insinuação (por exemplo,

uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar".

3. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável independente do número de elementos anotados e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance.

"Finalmente, só sob essas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tomar a escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos" (p.161).

A ontogênese da criança repete a filogênese no momento em que

"linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança" (p.161).

Para que esse salto qualitativo possa ocorrer, a criança tenta retratar o conteúdo dado sem que possa ultrapassar os riscos imitativos ou arbitrários, ou ainda, mudar de uma forma escrita

que retrata o conteúdo para os pictogramas que registram a idéia. 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. Isso requer uma capacidade de invenção que apresenta um rompimento com formas primitivas no sentido do desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural.

CONCLUSÃO

Essa abordagem metodológica adotada por Luria e Vygotsky, segundo Ribeiro (1991), tem a vantagem de considerar a linguagem escrita enquanto instrumento de pensamento, ligado a aspectos de funcionalidade, em que a escrita aparece vinculada à função de recurso mnemotécnico, que envolve sempre a leitura.

Segundo Luria (1988), a importância que assumem as mudanças 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 a 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 do experimentador 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, Luria 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. Nesse sentido, tanto Vygotsky quanto Luria, interpretam o desenvolvimento da escrita numa 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, ela regride e volta a se apoiar em uma aquisição anterior que já dominava, exatamente pelo fato de ainda não se sentir segura em relação à nova técnica. Luria considera que a compreensão dos mecanismos da escrita 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. É interessante notar que vários sujeitos pesquisados por Luria, quando foram solicitados para anotarem uma idéia sem poderem usar letras para tal fim, sentiram uma grande

dificuldade para reverter à fase da escrita pictográfica e criaram, então, seus próprios signos só que, no uso desses signos, retornaram à fase não-diferenciada já vivida anteriormente. Luria (1988) conclui então que: "não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz

a compreensão - na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão. 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" (p. 188).

Essa conclusão nos remete à zona de desenvolvimento próximo, que Vygotsky (1989,

p.114) ressaltou e a respeito da qual afirmou com propriedade "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento". A aprendizagem escolar se torna indispensável na orientação e estimulação dos processos internos do desenvolvimento que não é coincidente com o da aprendizagem, que é responsável pela criação da área de desenvolvimento potencial, na qual a criança realiza todas as suas possibilidades anteriormente previstas.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E., KRAMER, S. Alfabetização : um estudo sobre professores das camadas populares. In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

BRASLAVSKY, B. La escuela puede - una perspectiva didáctica. Buenos Aires : AIQUE, 1992.

FRANCHI, E. P. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos "erros" das crianças. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.52, p.121-4, fev.1985.

_____. E as crianças eram difíceis... a redação na escola. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Trad.Manuel Dias Duarte. Lisboa : Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. et al. Psicologia e pedagogia - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Ed.Moraes, 1991.

LURIA, A. R., YODOVICH, F. Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Madrid : Pablo del Río, 1978.

_____. Curso de psicologia geral. 2.ed., Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v.1.

LURIA, A.R., et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. 4.ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MAYRINK-SABISON, M. L. T. Refletindo sobre a alfabetização. Curitiba: SEMA, 1985.

NOGUEIRA, A.L.H. Eu leio, ele lê, nós lemos: os processos de negociação na construção da escrita. In: SMOLKA, A. L. B. A Linguagem e o outro no espaço escolar- Vygotsky e a construção do conhecimento. 3.ed. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, B. A. (Org). Implicações sociais inerentes ao uso dos procedimentos pedagógicos: um exemplo. In: Socialização do Saber Escolar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986 (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.81, p.67-74, maio 1972.

PINO, A. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. Idéias, São Paulo: n.19, p. 91-108, 1993.

RIBEIRO, V. M. Problemas da abordagem piagetiana em educação. Emília Ferreiro e a alfabetização. São Paulo : PUC, 1991. (Dissertação de Mestrado).

RODRIGUES, A. 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.73-7, fev. 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 4.ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SMOLKA, A. L. B. A linguagem e o outro no espaço escolar- Vygotsky e a construção do conhecimento. 3.ed. Campinas : Papirus, 1994.

- Alfabetização como processo discursivo.
Campinas: FE/UNICAMP, 1987. (Tese
Doutorado).
- SOARES, M. B. As muitas faces da Alfabetização.
Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.52, p.19-
24, fev. 1985.
- VYGOTSKY, L. S. et al. Aprendizagem e
desenvolvimento intelectual na idade escolar.
In: Linguagem, desenvolvimento e
aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villa-
Lobos. São Paulo: Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. et al. Pensamento e linguagem.
Trad. Jefferson Luiz Camargo, 2.ed. São
Paulo : Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. et al. A Formação social da
mente - o desenvolvimento dos processos
mentais superiores. Trad. José Cipolla Neto
4.ed., São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. et al. Psicologia e pedagogia -
bases psicológicas da aprendizagem e do
desenvolvimento. Trad. Rubens E. Frias.
São Paulo : Moraes Edit., 1991-A