

# OS ESTÁGIOS QUE CONSTITUEM A HISTÓRIA DA PRÉ- ESCRITA: REFLEXÕES A PARTIR DOS EXPERIMENTOS REALIZADOS COM CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS

Fatima Aparecida de Souza Francioli<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo apresentamos alguns dados da educação no solo da Revolução Russa de 1917, que contribuíram para o surgimento da teoria histórico-cultural, liderada por Vigostski e desenvolvida por um grupo de pesquisadores russos. Luria, participante deste grupo, desenvolveu uma pesquisa de espantosa contemporaneidade sobre a escrita apresentando os diversos estágios da pré-escrita que a criança assimila antes de entrar na escola, considerados fundamentais para a aquisição da linguagem escrita. Para melhor compreender os estágios apresentados por Luria, replicamos os experimentos com algumas crianças observando pessoalmente os diversos estágios que ela percorre até chegar à escrita simbólica.

**Palavras-chave:** estágios da pré-escrita, alfabetização, Luria.

## *THE STAGES THAT CONSTITUTE THE HISTORY OF PRE-WRITING:*

Reflections from the experiments  
performed with illiterate children

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Educação - curso de Pedagogia - área de Práticas de Ensino. E-mail: francioli@hotmail.com

## ABSTRACT

This paper presents some data of education in the context of the Russian Revolution of 1917, which contributed to the appearance of cultural-historical theory, headed by Vigostski and developed by a group of Russian researchers. Luria, a participant of this group, developed a stunning contemporary research about writing, showing the various stages of pre-writing that child assimilates before going to the school, considered essential for the acquisition of written language. To better understand the stages presented by Luria, we replicated the experiments with some children, personally observing the various stages they go through until they reach the symbolic writing.

**Keywords:** stages of pre writing, literacy, Luria.

## INTRODUÇÃO

No Brasil existem muitas bibliografias que tratam do ensino da escrita para as crianças, quando elas ingressam na escola. Porém, pouco se discute sobre a história da pré-escrita, apesar de Luria, por meio de pesquisas realizadas na década de 1920, ter demonstrado que a história da escrita começa muito

antes da criança entrar na escola. Em face dessa realidade, nosso interesse pelo tema não é por acaso, faz parte da nossa pesquisa de doutorado, que se encontra no início, mas que há algum tempo nos tem permitido realizar os mesmos experimentos que Luria apresenta em seu texto “O Desenvolvimento da Escrita na Criança” (2006). Por isso, objetivamos, neste texto, apresentar os resultados dos experimentos que realizamos com crianças que ainda não ingressaram na escola, defendendo que os estágios da pré-história da escrita na criança, apresentados por Luria, podem ser observados na sociedade do século XXI.

## A EDUCAÇÃO NO SOLO DA REVOLUÇÃO RUSSA

Em 1917, explodia na sociedade russa czarista a revolução antitsarista e socialista que mudaria a história de um povo que, até então, vivia sob o comando do regime monárquico absolutista. Essa situação apresentava, no início do século XX, uma população russa atrasada e ignorante, com índices alarmantes de analfabetismo - 73% da população era analfabeta, sem contar as crianças menores de nove anos, ou seja, naquela época as crianças que conseguiam ingressar na escola, só iniciavam a escolaridade aos nove anos de idade. É contra a situação de miséria e exploração humana que o Partido Bolchevique, liderado por Vladimir Ilitch Ulianov (Lenin), derruba o governo czarista e impõe o governo socialista soviético, revelando em seus discursos o atraso e a barbárie de exploração das massas populares.

[...] E esta barbárie das massas populares, dos camponeses em particular, não é fortuita, mas *irremediável* sob o jugo dos latifundiários, que se tornaram donos de dezenas e dezenas de milhões de hectares de terra e usurparam o poder estatal, tanto na Duma, como no Conselho de Estado, e não só nestas instituições, que são relativamente *baixas*...os quatro quintos da jovem geração estão condenados a viver no analfabetismo devido ao regime estatal feudal da Rússia. O analfabetismo no nosso país corresponde a esse embrutecimento do povo pelo poder feudal. O mesmo *Anuário da Rússia* calcula (na p. 88) que apenas 21% sabem ler e escrever, ou 27%, exceptuando as crianças em idade pré-escolar, ou seja, os menores de 9 anos. (LENINE, 1977. p. 50, grifos do autor).

Sabedor dessa miséria intelectual, o grupo revolucionário tem em pauta que uma das principais tarefas para construir uma sociedade comunista é a liquidação do analfabetismo. Para Lenin, o inimigo declarado já não é mais o latifundiário e o capitalista que exploravam a seu favor o trabalho do camponês, mas o analfabetismo, por isso dizia que “[...] enquanto este fenômeno existir no país, será demasiado difícil falar de educação política; torna-se necessário começar por ensinar o alfabeto. Sem isso, não pode haver política, sem isso, só haverá rumores, intrigas, fábulas, preconceitos, mas não política ...” (LENINE, 1977, p. 39).

Perante esta situação, em 19 de julho de 1920 foi criada a Comissão da Rússia para a Eliminação do Analfabetismo, que tinha a tarefa de conseguir a alfabetização total de todo o povo da República Soviética. Várias transformações ocorreram no campo

da educação, como o fim da educação privada e religiosa e a instituição da educação pública, universal, laica e democrática. Todos deveriam saber ler e escrever, esta era a condição básica para a participação consciente da massa trabalhadora nos novos rumos implantados pela revolução.

## O NASCIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

É neste contexto histórico, em meio a combates políticos, perseguições e decepções, que em 1902 nasce Alexander Romanovich Luria. Algumas circunstâncias marcaram a vida deste pesquisador russo: filho de pais socialistas, aos quinze anos, cercado pela Revolução Soviética, matriculou-se no curso de ciências sociais, embora seu interesse fosse a psicologia. Como era um exímio estudante, em 1924, foi convidado a participar de um grupo de jovens cientistas no Instituto de Psicologia de Moscou que buscavam estudar as bases materiais do fenômeno humano (ALEXANDER...200-? [f.1]). Foi nesta época que Luria e Leontiev se conheceram e se associaram para estudar, constituindo um grupo de trabalho chamado “troika”. Neste mesmo período, Vigotski<sup>2</sup> chegou a Moscou e como Luria e Leontiev já o tinham conhecido no Congresso de Leningrado, não tiveram dúvida em incluí-lo no grupo como líder, por considerá-lo notável em

<sup>2</sup> Parafrazeando Duarte (1996, p. 75) o nome Vigotski encontra-se grafado de muitas maneiras nas bibliografias que utilizam sua teoria: Vigotski, Vygotskii, Vygotsky, Vygotskji, Vygotski, Vygotsky, mas neste trabalho optamos por empregar a grafia VIGOTSKI, preservando a grafia adotada nas indicações bibliográficas utilizadas neste trabalho.

tudo que fazia. Luria é enfático quando escreveu que “Não é exagero dizer que Vigotskii era um gênio [...]. Nós nos encontramos no começo de 1924, no II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado. Esta reunião foi o mais importante fórum na época para os cientistas que trabalhavam na área geral da psicologia [...]”. (LURIA, 2006, p. 21a)

Assim, o grupo de pesquisadores russos que se constituiu sob a liderança de Vigotski propôs-se a fazer uma revisão crítica e histórica da psicologia na Rússia e do resto do mundo, com o propósito de desenvolver novos estudos sobre os processos psicológicos humanos. A partir dos pressupostos teóricos marxistas, Vigotski e seus colaboradores concluíram que “[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio [...]” (LURIA, 2006, p. 25a). Sob estas afirmações, Vigotski introduziu em suas pesquisas o tempo histórico do desenvolvimento humano, considerando que, para compreender o psiquismo humano, é preciso compreender o ser humano enquanto histórico e social que se constitui nas relações da sociedade e nas formas de trabalho que produz para sua existência.

Segundo Luria (2006, p. 26a) Vigotski considerava que é na produção para sua existência orgânica, que os homens também produzem suas funções psicológicas, não sendo necessário “[...] caminhar para fora do organismo obje-

tivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica”. A estes estudos Vigotski chamou de psicologia cultural, histórica ou instrumental. Luria (2006a) esclarece cada um destes significados propostos por Vigotski para estudar a psicologia histórica e social: o instrumental cumpre a função mediadora de todas as funções psicológicas complexas, como exemplo o sujeito que amarra um barbante no dedo para ajudá-lo a lembrar-se de algo; o cultural que envolve os meios sociais estruturados e organizados pela sociedade, como os mentais e os físicos, que servem para a criança dominar as tarefas que lhes são apresentadas, como a linguagem, considerada o instrumento cultural mais bem desenvolvido pela humanidade e o histórico, que pode fundir-se com o cultural, pois tanto os instrumentos culturais como a linguagem e os instrumentos físicos “[...] Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem [...]” (LURIA, 2006, p. 26a).

Nesse período, esse grupo de pesquisadores passou a se reunir semanalmente planejando a pesquisa necessária para desenvolver as ideias de Vigotski. Luria relata que foram revistos os conceitos da psicologia cognitiva como a memória, a percepção, a atenção, a fala, a solução de problemas e a atividade motora com o propósito de apresentar “[...] novos arranjos experimentais que incorporassem a noção de que, à medida que os processos superiores tomam forma, a estrutura total do comportamento se modifica” (LURIA, 2006, p. 27a). Trabalhando junto, o grupo constituído por Vigotski, Luria,

Leontiev, Morozova, Levina, Zaporozhets, Sakharov, concentraram-se em desenvolver os conceitos da psicologia cognitiva através de experimentos que realizavam em laboratórios. Para Luria, estes estudos-piloto permitiram o desenvolvimento dos fundamentos metodológicos da teoria geral de Vigotski e da psicologia soviética “[...] Em poucos anos, os conceitos formulados por Vigotskii foram amplamente aceitos, e, finalmente, tornaram-se a base da principal escola da psicologia soviética” (LURIA, 2006, p. 33a).

Entendemos que uma das principais contribuições da teoria vigotskiana se deu em favor da educação escolar, uma vez que Vigotski empenhou-se para que todos os experimentos realizados não ficassem presos aos laboratórios e desvinculados do mundo real, mas servissem para entender como se desenvolvem o pensamento e a linguagem das crianças desde seu nascimento. A contribuição desta teoria é de um valor inestimável para os educadores que querem entender o funcionamento cognitivo das crianças inseridas em uma realidade histórica e cultural.

## OS ESTÁGIOS DA PRÉ-ESCRITA

Retomando o contexto histórico da educação russa, apresentada na primeira seção deste texto, em que 73% da população russa era analfabeta e que as crianças só ingressavam na escola aos nove anos de idade, era possível, para Luria, encontrar milhares de crianças fora do ensino escolar. Foi neste cenário que ele desenvolveu sua pesquisa, de espantosa contemporaneidade, sobre a

escrita. Através de experimentos em seu laboratório Lúria constatou que:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 2006, p. 143b).

Considerando esta afirmação do autor, pressupõe-se que a escrita tem diversos estágios de desenvolvimento e que a criança, antes de entrar na escola, já assimilou algum desses estágios considerados fundamentais para a aquisição da linguagem escrita. No entanto, antes de apresentarmos os estágios da pré-escrita, é necessário destacar que, para Lúria, a totalidade dos três aspectos da teoria histórico-cultural, ou seja, o instrumental, o cultural e o histórico “[...] são aplicáveis ao desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente [...]”. (LURIA, 2006, p. 27a)

Partindo dessa premissa, queremos agora apresentar o tema que é, neste artigo, objeto de nossos estudos, ou seja, os estágios da pré-escrita que Lúria apresenta como sendo técnicas primitivas desenvolvidas pela criança antes

mesmo dela entrar na escola. Para Lúria “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006, p. 143 b). Quais seriam, então, os estágios que precedem a entrada da criança no processo de alfabetização? Lúria separa-os em cinco diferentes momentos denominando-os de:

- a. **estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos** - isto significa que neste estágio a criança tenta imitar a escrita dos adultos fazendo rabiscos sem significado funcional, por isso a relação da criança com os rabiscos é puramente externa, ela não tem consciência que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se o que lhe foi dito para escrever;
- b. **estágio da escrita não-diferenciada** – a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito, por isso é uma fase instável como instrumento auxiliar de memória e a criança depois de algum tempo pode esquecer o significado do que registrou;
- c. **estágio da escrita diferenciada** – nesta fase a escrita da criança ainda é confusa, mas a idéia de usar desenhos enquanto registra pode ser um meio que ela utiliza para lembrar-se do que escreveu. É um estágio em que a criança descobre sua própria maneira de registrar;
- d. **estágio da escrita por imagens (pictográfica)**. Durante o estágio da escrita diferenciada, o uso de fatores como quantidades e formas distintas é que permitem que a criança avance para pictografia. O uso dos desenhos

passa a ser uma forma de recordar e pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O estágio pictográfico apresenta-se desenvolvido principalmente em crianças de cinco e seis anos, representando a experiência que a criança tem com os desenhos infantis. A princípio pode representar brincadeiras e depois se torna um meio de registro;

**e. 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica** - nesse estágio a relação da criança com a escrita é puramente externa. A criança sabe que pode usar os signos que lhe foram ensinados pelo professor (as letras do alfabeto) para escrever qualquer coisa, mas ainda não sabe usá-los. Nesse estágio, quando a criança é solicitada a escrever algo, pode registrar letras que conhece sem que essas letras tenham significado com o que lhe foi ditado. A criança ainda não aprendeu a função da escrita e seu registro pode ser comparado com o estágio da escrita não-diferenciada. Isto significa que a criança, no início da alfabetização, assimila os códigos lingüísticos de maneira puramente externa, sem entender o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas.

As pesquisas de Luria(2006) confirmam que os estágios percorridos pela criança, desde os rabiscos não-diferenciados até a escrita simbólica, seguem um longo caminho porque seu desenvolvimento não é linear, mas é gradual, dialético e a transição para outra técnica, no início pode provocar atrasos.

[...] De mais a mais, 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. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la [...]. (LURIA, 2006, p. 181b).

Para o autor, o desenvolvimento da criança vai depender das técnicas de escrita usadas e das substituições de uma técnica por outra. Como a compreensão da criança se dá de maneira externa, ela ainda não entende o sentido e mecanismo do uso das letras. Então, como a criança nesta fase se relaciona com as letras? Como tenta usá-las? Luria (2006, p. 188b) confirma que o processo de alfabetização “[...] envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação [...]”.Luria (2006, p. 188b) encerra aqui suas pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita, concluindo que “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão [...]”. Ou seja, antes de a criança compreender todo o processo da escrita, ela já passou por estágios em que fez inúmeras tentativas para registrar seu pensamento. Esses atos desenvolvem na criança novas formas culturais, que, por sua vez, operam na formação de suas funções psicológicas superiores, preparando-a para dominar o sistema da escrita que Luria (2006, p. 189b) considera como sendo um “[...] inestimável instrumento de cultura”.

## APLICAÇÃO DE EXPERIMENTOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS<sup>3</sup>

Nossa intenção era de replicar os experimentos da pesquisa realizada por Luria para verificar, pessoalmente, o processo de desenvolvimento da escrita na criança, identificado por ele. Porém, logo nos deparamos com um problema: na contemporaneidade, dificilmente encontramos crianças em idade pré-escolar que não tenha tido contato com o sistema de signos, pois, a maioria das crianças, desde muito cedo, vai para instituições educativas para que os pais possam trabalhar. Mesmo que nesses locais, as crianças não sejam formalmente ensinadas, o fato de participarem de um círculo mais amplo que o da família, coloca-as em várias situações de interação com a linguagem escrita (bilhetes para os pais, cartazes, anotações em agendas, escritas no quadro de giz etc.). Apesar de não serem as protagonistas dessas ações, nesse tipo de interação, vai se formando nelas uma compreensão sobre a função da escrita em uma sociedade letrada como a nossa.

Os experimentos que apresentaremos a seguir é resultado do trabalho de pesquisa que realizamos durante o curso do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no qual participamos como professora PDE. Essa pesquisa resultou em um artigo científico intitulado “Contribuições da perspectiva histórico-cultural para

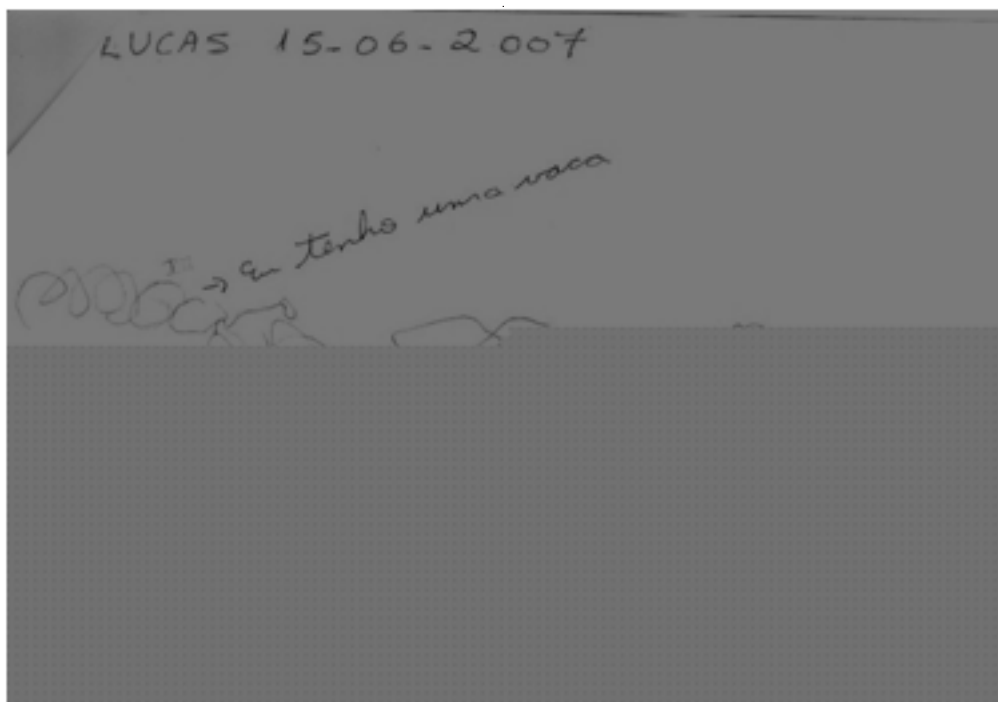
<sup>3</sup> Esses experimentos foram desenvolvidos durante o curso do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), oferecido pelo governo do Estado do Paraná em parceria com as Universidades Públicas Estaduais. Os trabalhos publicados estão disponíveis em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

a organização do ensino da linguagem escrita” e na produção didático-pedagógica denominada “O desenvolvimento da escrita na perspectiva histórico-cultural”. Os dois trabalhos foram orientados pela professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Durante a referida pesquisa, procuramos replicar os experimentos de Luria, da forma mais próxima àquelas realizadas por ele. Trabalhamos com cinco crianças, sendo que três nunca frequentaram a escola e duas estão em centros de educação infantil. Porém, procuramos ter a clareza de que, mesmo nessas condições, não se trata da mesma situação infantil vivenciada pelo pesquisador russo, pois vivemos em uma sociedade altamente letrada, na qual a escrita não chega à criança somente por meio do ensino formal, mas se faz presente em muitas situações das quais a criança participa em seu cotidiano, mesmo que não frequente a escola.

### **a. estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos**

Lucas é um garoto de três anos e nunca frequentou a escola. Para o experimento, foram escolhidas quatro frases: a) Eu gosto de tomar banho; b) Eu vou para a escola; c) O menino tem dois cachorros; d) Eu tenho uma vaca. Como observamos que Lucas é uma criança muito distraída, foi-lhe solicitado que prestasse bastante atenção nas frases que seriam faladas, para que posteriormente ele as repetisse, entretanto, após o término das frases, Lucas se recusou a repeti-las. Em seguida, foi-lhe entregue um lápis e uma folha

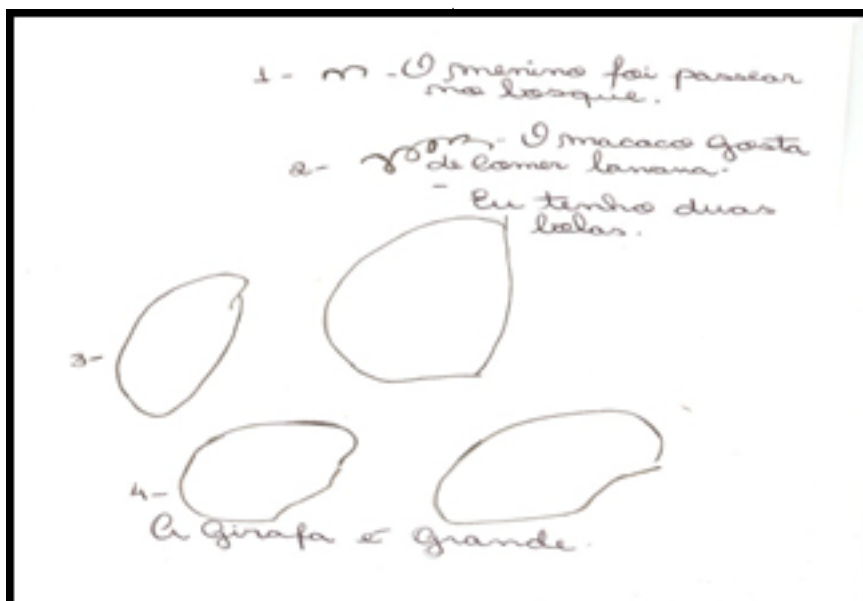


de papel em branco para que registrasse as frases que seriam ditadas uma a uma. Rapidamente, ele pegou o lápis e a folha e começou a rabiscar, sem prestar atenção nas frases que eram ditadas. Quando solicitado a apontar e dizer o que tinha escrito, o menino mostrou-se indiferente e não apresentou nenhuma reação de que iria responder ao que lhe era perguntado. Parecia ter esquecido tudo, e seus rabiscos nada lhe diziam. Nesse experimento constatamos que Lucas está no *estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos*, apresentando rabiscos indistintos. A escrita, para ele, não tem significado funcional como signo auxiliar da memória e seus rabiscos não mantêm relação com as frases que lhe foram ditadas. Em todas as frases, os rabiscos mantiveram a mesma forma de círculos. Nesse caso, não houve escrita, mas apenas rabiscos que não demonstram qualquer relação com a escrita simbólica.

#### **b. estágio da escrita não-diferenciada**

Ana Clara é uma criança de três anos e seis meses, não frequenta a escola, mas gosta muito de desenhar as histórias infantis que a família lê para ela. Durante o experimento, foram ditadas quatro frases: a) O menino foi passear no bosque; b) O macaco gosta de comer banana; c) Eu tenho duas bolas; d) A girafa é grande. No primeiro momento as frases foram faladas oralmente e Ana Clara repetiu na seguinte ordem: *O menino andando no bosque; O menino gosta de comer banana; Duas bolas; O macaco gosta de banana*. Ela não conseguiu recordar a quarta frase. Quando solicitada a registrar as frases que seriam repetidas uma a uma, Ana Clara disse que não sabia “fazer macaco”, mas foi escrevendo conforme as frases eram ditadas. Ao “ler” sua escrita ela colocou o dedo sobre o registro, na ordem da primeira frase para a quarta frase, e fez a seguinte leitura: a) – *O muleque andava no bosque; b) – O ma-*





caco gosta de comer banana; c) – Duas bolas. Não conseguindo recordar-se da quarta frase, Ana Clara ficou irritada e olhando para o teto da casa disse: - *Eu já falei! Não foi assim que eu falei? - É a girafa grande.* No final, apontando para sua “escrita” disse: - *Ficou bonito, né?* Nesse estágio a criança produz uma escrita indistinta, sem sentido, mas que se transformou de uma atividade motora autocontida em um signo auxiliar da memória. Ana Clara associou as frases ditadas com seus registros ao apontá-las com o dedo durante a leitura. Luria explica que, nesse estágio, a criança passa por um processo de criação de signos para a memória, da mesma maneira que os povos primitivos faziam. Os rabiscos de Ana Clara podem não ter nenhum significado, mas para ela serviram como auxiliar técnico da memória.

### c. estágio da escrita diferenciada

Este experimento foi realizado com Eduarda, uma criança de três anos e três meses, residente na zona rural e que nunca frequentou a escola. Seu contato com a escrita foi por meio dos livros e

cadernos de suas tias. Foram apresentadas quatro frases para Eduarda, sendo que duas delas contêm quantidades: a) O passarinho voa no céu; b) Hoje está chovendo; c) Tenho duas balas; d) A formiga é pequena. Para iniciar o experimento foi dito à criança que seriam faladas algumas frases e que depois ela deveria repeti-las. Eduarda, quando solicitada a repetir as frases disse: “O passarinho avoa bem alto”; “Tava chovendo demais”; “O passarinho ta comendo as balas”, e a quarta frase ela não conseguiu lembrar. Em seguida ela recebeu um lápis e uma folha de papel em branco para que escrevesse as mesmas frases que seriam ditadas uma a uma. Quando a primeira frase foi ditada, Eduarda perguntou se poderia desenhá-la no alto da folha. As demais frases eram repetidas oralmente por Eduarda enquanto ia escrevendo do seu jeito. Na terceira frase ela pediu que aguardasse um pouco porque iria “fazer duas balas”. Após o término da escrita foi apontando para os “rabiscos” e dizendo: a) – *O passarinho voava no céu;* b) – *Olha! Isso é chuva;* c) – *O que você falou mesmo? Eu não*



*sei o que você falou!* Depois disse, como se tivesse lembrado: - *Ah! É as balas. Olha, duas balas.* E contou as balas: - *uma, duas;* d) - *A formiga é pequeninha. Olha! Bem pequeninha.* O resultado, tanto no desenho como na fala de Eduarda, demonstra que ela está no estágio da escrita diferenciada. A escrita dessa criança ainda é primitiva, confusa, mas a forma como a representou permitiu que “lesse” o que havia “escrito”, lembrando com confiança o que tinha sido capaz de “escrever”. A leitura espontânea de Eduarda ocorreu não só pelo fato de ter produzido uma escrita diferenciada em sua atividade gráfica, mas por ter sido capaz de recordar o que a sua escrita representava.

**d. estágio da escrita por imagens (pictográfica)**

Este experimento foi realizado com João Carlos que está com cinco anos e frequenta um Centro de Educação Infantil, mas não está alfabetizado. Como nos experimentos anteriores, foram organizadas quatro frases na seguinte ordem: a) A mamãe é muito bonita;

b) O papai é meu amigo; c) A minha prima tem duas bonecas; d) O carro de meu pai tem quatro rodas. No primeiro momento, as frases foram expressas oralmente uma a uma e, em seguida, foi solicitado para que João Carlos as repetisse. Ele repetiu corretamente as duas primeiras frases e nas duas últimas lembrou-se apenas de boneca e das rodas do carro. Logo depois a criança recebeu lápis e uma folha de papel em branco para escrever as mesmas frases, ditadas na mesma ordem. No primeiro momento ele se recusou dizendo que não sabia fazer, mas depois concordou em registrar o que lhe fosse ditado. Enquanto desenhava a primeira frase, fez o seguinte comentário: - *Eu vou desenhar a minha mãe bem grande. – Você já viu minha mãe? – O nome dela é Débora. – Ela está descalça para brincar com meu pai. – Vou desenhar os dedos dela.* Ao desenhar a segunda frase, ele disse que não era difícil fazer, porém, nesse momento, pediu que lhe ensinasse a escrever. Na terceira frase, João Carlos não estabeleceu nenhuma relação com a frase e disse que ia desenhar uma bola



de basquete. Na quarta frase, a distância entre o que foi ditado e o que ele fez foi maior ainda, pois desenhou um tubarão. Quando foi solicitado que lesse o que tinha “escrito”, ele fez as leituras de acordo com seus desenhos e não conforme lhe fora ditado. João Carlos utilizou as imagens como um símbolo, para expressar suas ideias, no entanto, quando lhe foi solicitado a escrita da terceira e da quarta frase – “Minha prima tem duas bonecas” e “O carro do meu pai tem quatro rodas”, ele sentiu dificuldade para representá-las pictograficamente, então, como saída, buscou outra alternativa: desenhou figuras arbitrárias que não se relacionavam com o que lhe haviam ditado, fazendo uso de outros expedientes qualitativamente novos. Pode-se considerar que João Carlos está num estágio avançado da escrita pictográfica, por isso, o objeto a ser retratado pode ser substituído por outro. Luria considera que a escola favorece amplamente esse tipo de comportamento, porque a criança nesse estágio “[...] está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica [...]” (2006, p. 179)

#### e. 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica

Arthur é uma criança de seis anos que está no pré-escolar e já aprendeu a escrever as letras do seu primeiro nome. Durante o experimento foram ditas as seguintes frases: a) A professora é bonita; b) Meu amigo é pequeno; c) Minha casa é grande; d) Gosto de ir à igreja; e) Tenho dois bonés. Depois de falar oralmente as cinco frases, foi solicitado que Arthur as repetisse, mas ele disse que não se lembrava e foi incapaz de falar qualquer uma das frases. Em seguida as mesmas frases foram ditadas, uma a uma, e Arthur foi escrevendo-as do seu jeito, ou seja, utilizou somente letras do seu nome e alguns outros símbolos indefinidos. Ao terminar a escrita das frases, ele não se recordou de nenhuma delas, apenas foi lendo o nome das letras uma por uma: A, ERRE, TE, AGÁ., U, sem relacioná-las de forma alguma com as frases. O que essas letras representam para Arthur? Como ele se relaciona com as letras do alfabeto? Arthur sabe que para escrever precisa de letras, todavia não sabe que letras usar por isso, faz uso somente das letras que

consegue recordar. Sua relação com a escrita é puramente externa. Para ele, a escrita não apresenta um uso funcional, apenas apreendeu sua forma externa e suas marcas particulares. Ele compreendeu que pode usar signos para escrever qualquer coisa, no entanto, não entendeu como fazê-lo. Este estágio, da escrita simbólica, pode ser comparado com o estágio da escrita não diferenciada. Sua escrita ainda não serve de auxílio para a memória, é apenas desenhos no papel.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a linguagem escrita uma atividade extremamente complexa, Vigotski considera que ela pode provocar enormes transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, desde que ensinada de forma organizada e se tornem necessárias a elas. Ao dominar esse sistema simbólico extremamente complexo, a criança cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento “[...] A criança se desenvolve na medida em que aprende [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 301). A língua escrita muda profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento, assim, ao apropriar-se da língua escrita a criança se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura. Esse sistema simbólico considerado um dos instrumentos culturais mais bem elaborados pela humanidade, é um produto, mas ao mesmo tempo

um elemento importante para o próprio desenvolvimento do homem.

Para Luria (2006, p. 183 e 188b). “[...] a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo da escrita [...] uma criança, de início, assimila a experiência escolar de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas” E conclui que a compreensão do uso de signos pela criança é resultado do ato, pois antes que a criança compreenda o mecanismo da escrita, ela já efetivou inúmeras tentativas para chegar à escrita simbólica.

O conhecimento dos estágios da pré-escrita desenvolvidos por Luria, permite aos educadores engajados em estudos e pesquisas sobre a alfabetização, o acesso a experimentos realizados com crianças que ainda não tinham frequentado a escola e a possibilidade de, apesar da distância temporal que nos sepa-

ra destas pesquisas, replicá-las nos dias atuais e apontar dados relevantes sobre os estágios da escrita já percorridos pela criança. Portanto, trabalhamos com a hipótese de que diagnosticar os estágios que a criança já avançou na escrita dará ao educador uma visão do caminho pedagógico a ser organizado para que esta criança chegue à escrita simbólica.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER Luria: **O autor e sua história**. 200-?. Disponível em: <<http://www.geocities.com/eduriedades/alexanderluria1.html>>. Acesso em: 11 de set. de 2009.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).
- FRANCIOLI, F. A. S.; SFORNI, M. S. F. O desenvolvimento da escrita na perspectiva histórico cultural. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/127-2.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/127-2.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a organização do ensino da linguagem escrita. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/sinopses/13\\_pedagogia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/sinopses/13_pedagogia.pdf)> . Acesso em: 15 ago. 2009
- LENINE, V. I. **Sobre a Educação**. Porto: Seara Nova, 1977. v. I.
- LURIA, A.R. **Vigotski**. In: VIGOTSKII L.S et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a, p. 21-37
- LURIA, A.R. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. In: VIGOTSKII L.S et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006b, p. 143-189.
- VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.