

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

JANAÍNA MARQUES

**O QUE É ALFABETIZAR? REFLEXÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DE
FERREIRO E LURIA**

MARINGÁ
2014

JANAÍNA MARQUES

**O QUE É ALFABETIZAR? REFLEXÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DE
FERREIRO E LURIA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial obtenção do grau de
licenciado em pedagogia.

Orientação: Prof. Dra. Lucinéia Maria
Lazaretti.

MARINGÁ

2014

JANAÍNA MARQUES

**O QUE É ALFABETIZAR? REFLEXÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DE
FERREIRO E LURIA**

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Celma Regina Borghi Rodriguero
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Universidade Estadual de Maringá

Dedico primeiramente à minha família pela capacidade de acreditarem em mim, aos colegas, amigos e professores pelo carinho, por me incentivarem e me darem apoio. Também à minha professora orientadora pela atenção e pela paciência para me ajudar a concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada e por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Agradeço a minha família que eu tanto amo, minha mãe Cleuza Henriques Marques, meu pai Roberto César Marques e minha irmã Natália Marques pelo incentivo e paciência, por acreditarem e investirem em mim, sempre me apoiando e me dando esperança para seguir, pessoas que sempre me deram a certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

As minhas amigas e companheiras de estudo nesses quatro anos: Ana Cláudia da Silva, Daniele Gino Veloso, Faviane Gabriel Lopes e Natany Caroline Soares, não só pela convivência, mas pelos momentos de parceria, diversão, carinho, ajuda preciosa que ofereceram na nossa práxis cotidiana e aprendizado, também pelo crescimento pessoal e profissional que conquistamos juntas.

Ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e aos professores do curso que contribuíram com minha formação, principalmente aqueles que muito acrescentaram e socializaram seus conhecimentos e experiências e às pessoas com quem convivi nesses espaços ao longo desses anos.

E agradeço, especialmente, a professora Dra. Lucinéia Maria Lazaretti pela orientação, amizade, carinho, pela oportunidade de melhores condições de aprendizagem, pela pesquisa que aprimorou minha formação e principalmente pelo incentivo e paciência, pois sem sua mediação esse trabalho não se tornaria uma realidade.

Com todos vocês, as minhas conquistas tornam-se ainda mais prazerosas. Muito Obrigada!

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.

Charles Chaplin

RESUMO

Este trabalho cujo tema é “O que é alfabetizar? Reflexões sobre os princípios de Ferreiro e Luria” objetivou analisar as concepções teóricas de Emilia Ferreiro e Alexander Luria, no campo da alfabetização, com uma metodologia de pesquisa bibliográfica buscando analisar as perspectivas de ambos os autores. O estudo tem como justificativa a influência que representam no cenário da educação referente ao processo de ler e escrever. Emilia Ferreiro, cuja concepção construtivista, procurou compreender o processo de aprende a ler e a escrever por meio da psicogênese da língua escrita que deslocou o eixo do “como se ensina” adotado pelos métodos então em vigor para o “como se aprende”. Alexander Luria teve como maior foco estudos voltados desde processos neurofisiológicos até relações entre o funcionamento intelectual referente à neurociência cognitiva e seus relatos com a aprendizagem, linguagem, desenvolvimento, maturação e funções mentais superiores, traz contribuições para refletir sobre como é o processo de domínio da linguagem oral, escrita e de leitura, com possibilidades de aperfeiçoar as funções psicológicas superiores. Emilia Ferreiro teve seu campo de estudo inaugurado pelas descobertas em que estudou e trabalhou junto ao biólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança. Essas pesquisas concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Alexander Luria, apoiado na perspectiva de Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934), preocupou-se em compreender como a aprendizagem da linguagem escrita é instrumento para o desenvolvimento das funções psíquicas e o desenvolvimento cultural da criança. Concluímos que o esclarecimento das diferenças e semelhanças entre esses dois pesquisadores é necessário para que possamos orientar nossas ações docentes durante o processo de alfabetização.

Palavras-Chave: Alfabetização. Construtivismo. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The aim of this paper, which theme is “What is alphabetizing? Reflexions about Ferreiro and Luria’s principles” is to analyze Emilia Ferreiro and Alexander Luria’s literacy theoretical contributions, with a bibliographic research methodology look for both authors’ perspectives. The study has as justification the influention that they represent in education’s background concerning to the reading and writing process. Emilia Ferreiro, with a constructivist approach, sought comprehending the reading and writing’s learning process trough psychogenesis of written language, which has dislocated axis of the current used method “how to teach” to “how to learn”. On the other hand, Alexander Luria aimed his study from neurophysiological process to cognitive function concerning the cognitive neuroscience and its cases of apprenticeship, language, development, maturation and superior mental functions. In addition to that, Luria contributes with reflections related to the learning process of oral, written and reading language, along with possibilities of enhance superior psychological functions. Emilia Ferreiro had her field of study inaugurated by the discoveries she made with her study colleague Jean Piaget (1896 – 1980), at the investigation of the child’s knowledge acquisition and elaboration process. Those investigations’ focus was on the reading and writing cognitive mechanisms. Alexander Luria, based on Lev Seminovitch Vygotsky’s (1896 – 1934) approach, focused on comprehending how the written language learning can be an instrument to the child’s superior functions development as well as the cultural development. In conclusion, it shows the necessity of clarifying these authors’ theoretical convergences and divergences so that teacher’s literacy practices can be better guided.

Keywords: Literacy. Constructivism. Historic-cultural psychology.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1. EMILIA FERREIRO E SUAS PRODUÇÕES NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO ... | 14 |
| 1.1 Vida e Obra de Emília Ferreiro..... | 14 |
| 1.2 As Produções no Campo de Alfabetização..... | 18 |
| 1.3 As Influências nas Pesquisas Brasileiras..... | 33 |
| 2. ALEXANDER LURIA E SUAS PRODUÇÕES NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO | 38 |
| 2.1 Vida e Obra de Alexander Luria..... | 38 |
| 2.2 As Produções no Campo de Alfabetização..... | 41 |
| 2.3 As Influências nas Pesquisas Brasileiras..... | 57 |
| 3. ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONCEPÇÕES DE FERREIRO E LURIA | 59 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 67 |
| REFERÊNCIAS | 69 |

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre o problema da alfabetização no Brasil. Nas últimas décadas tivemos um aumento de estudos e pesquisas para analisar o tema, centralizados ora na psicologia, ora na pedagogia, ora na psicolinguística, ora na sociolinguística, e ora na linguística.

A alfabetização escolar é entendida por Mortatti (2010) como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças. É um processo complexo que envolve ações humanas e políticas, caracterizando como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Mortatti (2010) ainda problematiza que o termo alfabetização é utilizado hoje no Brasil para determinar o processo de aprendizagem. A utilização do termo alfabetização se consolidou no início do século XX, sempre relacionado a processos de escolarização, e então a partir das décadas finais passou a ser utilizado em sentido amplo como alfabetização-matemática e alfabetização-digital quanto ao sentido mais específico como o ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita. Nesse mesmo século foi incluso a alfabetização de jovens e adultos, além das crianças que passam a ter um novo conceito chamado letramento substituindo o antigo termo ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Trata-se de um conceito brasileiro de alfabetização que, ao longo dos anos, passou por um processo de mudança para designá-lo: ensino de primeiras letras, ensino de leitura, ensino da leitura e da escrita e o mais recentemente, letramento.

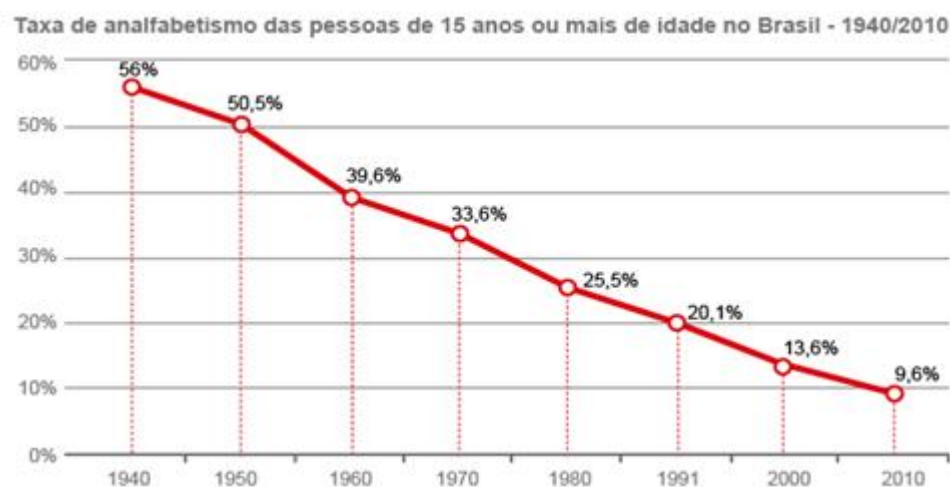
Compreender a questão da alfabetização refere-se à necessidade de contextualizar seu oposto: o analfabetismo. Segundo Mortatti (2004), o analfabetismo no Brasil é uma problemática social, cultural, econômica e política, que se constituiu ao longo do século XX. O indivíduo analfabeto sofre muitos preconceitos, onde aquele que não sabe ler, escrever e interpretar se encontra com dificuldades até mesmo para garantir seus direitos como cidadão.

Em 1940, era medida uma pessoa se possuía ou não as habilidades de leitura e escrita a partir de sua capacidade de ler e escrever somente o próprio nome. No ano de 1950 esse conceito se modificou e, segundo a autora, o critério passou a se basear no indivíduo ser capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Já em 2000, “o critério continuava o mesmo, entretanto, aquele que aprendeu a ler e a escrever, mas se esqueceu e apenas

assinava o próprio nome era considerado analfabeto” (MORTATTI, 2004, p.19).

Para Mortatti a evasão e a repetência nos primeiros anos do ensino fundamental, evidenciadas principalmente nas décadas de 1970 e 1980, remetem as questões da democratização do ensino e do acesso e permanência da criança na escola. Mortatti (2004) ressalta ainda que os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças que se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo, o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado, um mundo novo que instaura novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como é visto na tabela abaixo se mostra pessoas entre 15 anos de idade ou mais, nos anos de 1940 a 2010 no Brasil.



Fonte: IBGE, Censo demográfico 1940/2010.

Conforme a tabela mostrada acima, entre os maiores de 15 anos, a taxa de analfabetismo caiu de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010, tendo uma redução de 29,4%. São quase 14 milhões de analfabetos nessa faixa etária. Apesar de cair em ritmo menor, o analfabetismo entre os maiores de 15 anos atingiu o menor percentual de todos os tempos, considerando dados desde 1940, época em que o IBGE começou a disponibilizar os dados. Dentro dessa faixa etária, em 1940, a taxa era de 56%. Quarenta anos depois, em 1980, o índice passou para 25,5%.

Diante dos fatos, é visto que a taxa de analfabetismo ainda é muito alta. Portanto o nosso país precisa melhorar, alfabetizando crianças com melhor qualidade, garantindo escolas com infraestrutura adequada, impedindo que a criança vá para a escola e não aprenda, e combatendo a repetência com mais reforço escolar.

O desafio da alfabetização pode ser comprovado pelos dados anteriormente apresentados. No entanto, historicamente, esses dados sempre demonstraram que a prática pedagógica ainda não venceu esses desafios, seja por questões políticas, estruturais, econômicas, ideológicas e teóricas.

Nesse sentido, ao lado dessas questões, no campo pedagógico pairam concepções diversas, que procuram explicar como ocorre esse processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a garantir que as crianças dominem esse processo e tenham êxito na escolarização. Duas concepções são recorrentes e basilares de propostas pedagógicas oficiais e de ações docentes. São elas: a perspectiva de Emilia Ferreiro (1937 -) e Alexander Luria (1902 – 1977). Essas perspectivas, são amplamente adotadas e difundidas no cenário educacional, são similares? Em que consiste seu objeto de estudo? Quais as diferenças e semelhanças entre essas duas concepções, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as concepções teóricas de Emilia Ferreiro e Alexander Luria, no campo da alfabetização e os objetivos específicos são: caracterizar a função social da alfabetização, relacionar a aquisição da língua escrita na visão de Ferreiro e Luria, e comparar a aprendizagem da escrita nas concepções de Ferreiro e Luria.

. Esse estudo comparativo tem como justificativa a influência que esses dois pesquisadores representam no cenário educacional brasileiro, no que se refere ao processo de ler e escrever, nos dias atuais. Como professora em formação, precisamos compreender a raiz das diferenças e/ou semelhanças, as implicações de cada uma dessas perspectivas teóricas no campo educacional e como essas concepções subsidiam práticas e ações docentes, muitas vezes em descompasso, desarticulada com uma orientação teórico-metodológica coerente.

A metodologia de pesquisa definida para o desenvolvimento do trabalho foi a bibliográfica. Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema em artigos, dissertações, teses e livros que tratavam do tema da pesquisa. Após

esse levantamento, selecionamos os textos relevantes para a pesquisa, preferencialmente, tendo como critério obra dos próprios autores, ou seja, fontes primárias. Posteriormente, por meio da leitura dos textos selecionados e o seu fichamento, desenvolvemos uma análise comparativa das duas concepções.

Com base no exposto, esse trabalho de conclusão de curso ficou organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos a vida e obra de Emilia Ferreiro, as principais implicações para o campo da alfabetização e como sua perspectiva influenciou o cenário brasileiro. No segundo capítulo, discorreremos sobre a vida e obra de Alexander Luria, suas principais elaborações e implicações sobre alfabetização e as influências no Brasil. A partir disso, no terceiro capítulo, destacamos as diferenças e semelhanças entre esses dois estudiosos, principalmente em relação às matrizes teóricas e ao processo de aprendizagem da escrita. Antes de prosseguir, precisamos fazer um esclarecimento. Procuramos discutir sobre a alfabetização em um sentido amplo, no decorrer desse trabalho, mas os estudos de Ferreiro e Luria, que conseguimos nos aproximar, dão um destaque maior à aprendizagem da escrita. Por isso, pouco será discutido ou apresentado sobre a aprendizagem da leitura.

Ensejamos, com esse estudo, que a compreensão dessas perspectivas teóricas possa orientar e encaminhar de forma mais adequadas às ações docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. EMILIA FERREIRO E SUAS PRODUÇÕES NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo será dedicado a uma apresentação da vida e das produções da psicolinguista Emília Beatriz María Ferreiro Schavi, popularmente conhecida no campo educacional como Emília Ferreiro. Nascida na Argentina formou-se em 1970 pela Universidade de Genebra, na qual teve sua tese orientada pelo psicólogo Jean Piaget (1896 – 1980). Atualmente é professora titular do Centro de Investigações e Estudos Avançados do Instituto Politécnico, no México.

Emília Ferreiro ficou conhecida, no Brasil, a partir da década de 1980 e teve como contribuição seus projetos de alfabetização que foram desenvolvidos em numerosos países e muitos pesquisadores participaram de experiências ligadas a seu trabalho, notadamente em Barcelona, Caracas, Buenos Aires e Arizona (EUA).

Dada à importância que ocupa no cenário nacional, dividiremos esse capítulo em três momentos: a) apresentação de um esboço da vida e das obras da autora; b) explicitação das produções referentes à aprendizagem da linguagem escrita; c) e as influências nas pesquisas brasileiras.

1.1 Vida e Obra de Emília Ferreiro

Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi nasceu na Argentina em 1937 e é psicóloga e pedagoga. Formou-se em psicologia pela Universidade de Buenos Aires na década de 1960. Fez doutorado na Universidade de Genebra na Suíça (1970) e trabalhou como pesquisadora-assistente do psicólogo e suíço Jean Piaget (1896 - 1980). Ferreiro chegou a Genebra com breves leituras sobre o autor, em especial, com uma leitura do livro *Psicologia da Inteligência* (1958) de Jean Piaget. Depois de se formar, retorna à Universidade de Buenos Aires, no ano de 1971, com o objetivo de iniciar suas pesquisas sobre a alfabetização com a colaboração de algumas colegas de estudo e trabalho como: Alicia Lenzi, Ana Maria Kaufman, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky e Suzana Fernández. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990).

De acordo com Duran (2009), ao final de 1974, com o golpe de estado da Argentina, Ferreiro e seu marido, físico e epistemólogo, Rolando Garcia, com quem teve dois filhos, foram obrigados, por questão política, a se exilar em Genebra com

sua família. Situação similar viveu Ana Teberosky que se exilou em Barcelona. Foi então que Teberosky levou os dados das entrevistas realizadas em Buenos Aires e isso permitiu a Ferreiro continuar com a análise dos dados para a criação do livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicado em 1979, com a ajuda de Teberosky, e mais tarde traduzido no Brasil em 1986, com o título de *Psicogênese da língua escrita*.

No ano de 1979, Ferreiro transferiu-se de Genebra para o México, continuando com o seu trabalho e suas pesquisas, em que escreve a obra *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura* (1979), apoiada pela Universidade de Genebra e pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Posteriormente, essas investigações originaram cinco volumes sobre *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura* visando a compreensão do fracasso da alfabetização no México. Em 1982, Ferreiro publicou o livro *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, junto com Margarida Gómez Palácio, sobre níveis de conceitualização da escrita feita com aproximadamente mil crianças (DURAN, 2009).

Ferreiro esteve no Brasil em 1983, para participar da realização do I Congresso Internacional de Educação Piagetiana e do II Congresso Brasileiro Piagetiano, organizado pelo Centro Experimental e Educação Jean Piaget – CEEJP. No mesmo ano, em São Paulo, participou do Seminário Multidisciplinar sobre Alfabetização com objetivo de discutir sobre as propostas de alfabetização e o que estava sendo implementado no Brasil.

Nos anos de 1985, 1986 e 1989, Ferreiro publicou obras com ideias e experiências sobre a alfabetização realizada no México, Argentina, Brasil e Venezuela como: *La alfabetización en proceso*; *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; *Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*.

Em 1992 recebeu o título de *Doutora Honoris Causa* na Universidade de Buenos Aires, que é uma locução latina usada em títulos honoríficos concedidos por universidades a pessoas eminentes que se destacam em uma determinada área, recebeu depois em 1999 pela Universidade Nacional de Córdoba (Argentina), em 2000 pela Universidade Nacional de Rosário (Argentina), e em 2003 foi novamente homenageada com o título de *Doutora Honoris* pela Universidade de Comahue (Argentina) e Atenas (Grécia). No Brasil, em 1994, recebeu da Assembleia

Legislativa da Bahia a medalha "Libertador da Humanidade" que foi atribuída antes, ao líder sul-africano Nelson Mandela e ao educador brasileiro Paulo Freire. Em 1995 foi novamente homenageada com o título de *Doutora Honoris* pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). E em 2001 recebeu do governo brasileiro a Ordem Nacional do Mérito Educativo (DURAM, 2009).

Atualmente é Professora Titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, na Cidade do México onde vive desde 1979 com marido e filhos. Seus projetos de alfabetização são desenvolvidos em numerosos países e muitos pesquisadores participam de experiências ligadas.

Abaixo, apresentamos as principais obras de Emília Ferreiro, em ordem cronológica. Algumas dessas obras estão publicadas em diversas línguas, tais como português, inglês, e alguns desses trabalhos permanecem no original – espanhol. Optamos em listar essas obras em português, para facilitar a leitura.

QUADRO 1 – OBRAS DE EMILIA FERREIRO.

| Ano de publicação | Título do trabalho | Forma de publicação |
|--------------------------|---|--|
| 1985 | <i>A representação da linguagem e o processo de alfabetização</i> | Artigo |
| 1985 | <i>Psicogênese da língua escrita</i> | Livro baseado em um trabalho com experiências realizado com crianças em Buenos Aires nos anos de 1974, 1975 e 1976 |
| 1986 | <i>Alfabetização em processo</i> | Livro que reuniu cinco textos |
| 1990 | <i>Os filhos do analfabetismo: Propostas para a alfabetização escolar na América Latina</i> | Livro com resultados do encontro latino-americano promovido pela UNESCO |
| 1994 | <i>Luria e o desenvolvimento da escrita na criança</i> | Artigo |
| 1995 | <i>Novas contribuições para o debate</i> | Livro com textos reunidos que tiveram origem ao |

| | | |
|------|--|--|
| | | encontro latino-americano |
| 1995 | <i>Reflexões sobre alfabetização</i> | Livro com principais ideias sobre a prática alfabetizadora |
| 1995 | <i>Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças</i> | Artigo |
| 1996 | <i>Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas</i> | Livro com estudos de Ferreiro no ano de 1987 |
| 2001 | <i>Atualidade de Jean Piaget</i> | Volume em que apresenta artigos produzidos em 1996 |
| 2001 | <i>Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina</i> | Livro com sessões de conversas entre ambos os autores |
| 2001 | <i>Leitura, bibliotecas, alfabetização</i> | Artigo de difusão |
| 2001 | <i>O mundo digital e o anúncio do fim do espaço institucional escolar</i> | Artigo de difusão |
| 2002 | <i>Passado e presente dos verbos ler e escrever</i> | Livro em que reúne três textos |
| 2002 | <i>Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita</i> | Livro que apresenta seis contribuições de seis pesquisadores |
| 2002 | <i>Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita</i> | Artigo de difusão |

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A autora possui, numericamente, um total de aproximadamente 163 publicações entre as décadas de 1970 a 2000, divulgada em formato de livros, capítulos de livros, artigos, manuscritos, entre outros. Desse total, 27% foram realizada em coautoria com pesquisadores de diversos países, principalmente, nas

Américas e na Europa como: México, Argentina, Uruguai, Venezuela, Brasil, Estados Unidos, Canadá, França, Alemanha, Inglaterra, Grécia, Itália, Holanda, Portugal, Espanha, Suíça e Israel (DURA, 2009).

Para este trabalho, em específico, utilizaremos suas principais e conhecidas obras no Brasil: *Psicogênese da língua escrita* (1990); *Reflexões sobre alfabetização* (1997); *Alfabetização em processo* (1986) e, alguns escritos de pesquisadores nacionais, interpretos, que se refinam nos trabalhos de Ferreiro.

1.2. As Produções no Campo de Alfabetização

Ferreiro e Teberosky (1990) dedicaram grande parte de suas produções para o debate no ensino da leitura e da escrita. Ao investigar *como se ensina* para o *como se aprende*, descobrem e descrevem a psicogênese da língua escrita e abrem espaço para um novo tipo de pesquisa em pedagogia que examina sobre a alfabetização em torno de uma principal questão: Como se deve ensinar a ler e a escrever?

Ferreiro (1997) analisou que a escrita é uma representação de linguagem ou um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que preserva a expressão codificar para a construção de sistemas alternativos. Contudo, a invenção da escrita foi um processo histórico de construção da representação e não de codificação. Nesse caso, ao entender a escrita como um código de transcrição que modifica as unidades sonoras em unidades gráficas é colocado à discriminação perceptiva nas modalidades visual e auditiva, ou seja, se a escrita é como um código de transcrição, então, sua aprendizagem é como a aquisição de uma técnica que se apropria de um novo objeto de conhecimento.

A soma da língua mais a fala resultam na linguagem que pode ser definida como uma série de sons. O som mais a forma gráfica é o significante, logo, o significado é o conceito e o signo é a junção de significado com significante, isto é, uma palavra qualquer como exemplo: cadeira, cama ou porta é um signo linguístico. O signo “cadeira” é a união do som somado ao conceito e a escrita.

A escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como uma aquisição de uma técnica e se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua

aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual [...] (FERREIRO, 1997, p.16).

A leitura e a escrita têm sido consideradas como objeto de instrução sistemática, ou seja, como algo que deve ser ensinado. Para Ferreiro (1997), a escrita não é um produto escolar e sim um objeto cultural que foi produzido pela humanidade.

[...] existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. Precede-os na origem; e os excede em natureza, ao diferir de maneira notável do que tem sido considerado até agora como o caminho “normal” da aprendizagem e, portanto, do ensino. [...] as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente. Desde aproximadamente os quatro anos, as crianças possuem sólidos critérios para admitir que uma marca gráfica possa ou não ser lida, antes de serem capazes de ler os textos apresentados. (FERREIRO, 1997, p. 44-45).

Com base nisso, a autora considera que devemos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita como um processo de apropriação de um objeto socialmente constituído e não como simples aquisição de uma técnica de transcrição. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1990) o momento em que a escrita se constitui em objeto do conhecimento pode ser datado a partir dos quatro anos de idade, quando a criança começa a perguntar “*como se escreve?*” ou “*o que diz no texto?*” Porém, as autoras não acreditam que tenha uma idade cronológica determinada, pois cada criança tem o seu tempo para se interessar pela escrita. Por isso, ao fazer o estudo, escolhem crianças entre quatro a seis anos, a fim de analisar a influência da variável diferença social entre classes média e baixa, e sendo todos frequentes a escola.

Essas diferenças sociais nos meios familiares deveriam – ao menos teoricamente – influir sobre o valor que se adjudicava a escrita, um objeto cultural por excelência. Tratava-se, pois, de conhecer a ação do meio em relação às hipóteses e aos conhecimentos infantis sobre o escrito. No entanto, a influência da diferente valoração social é impossível de avaliar através de pesquisas, pretensamente objetivas, para averiguar as atividades de leitura dos pais. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p.37).

Ferreiro e Teberosky (1990) desenvolveram pesquisas empíricas para investigar esse processo de aquisição. O público para o estudo era formado com

grupos de crianças de quatro, cinco e seis anos, provenientes da classe média e da classe baixa. As crianças de quatro e cinco anos de classe média frequentavam o jardim de infância particular e os de classe baixa pertencem ao jardim de infância de uma escola pública. No total o estudo envolveu cerca de 6 escolas, tendo entrevistas com duração de entre 20 a 30 minutos e um total de 108 crianças.

As elaborações de Ferreiro marcaram o processo de alfabetização devido às suas pesquisas experimentais que resultaram em um diagnóstico dos níveis da escrita. Essas pesquisas realizadas com crianças de quatro a seis anos mostram os níveis da escrita desde quando a criança começa escrevendo as primeiras garatujas até sua conquista alfabética. Dessa forma, afirma que uma criança quando escreve, produz um conjunto de palavras como se soubesse escrever. Essas primeiras escritas infantis aparecem como linhas onduladas ou zigue-zagues contínuos ou uma série de desenhos repetidos como linhas verticais e bolinhas que são conhecidas como garatujas. Portanto a criança não dedica um grande esforço intelectual para inventar letras, recebe a forma das letras da sociedade (FERREIRO, 1997).

Por meio das situações experimentais realizadas por Ferreiro e Teberosky (1990), é possível compreender que as crianças têm ideias próprias a respeito da escrita no seu processo de alfabetização que podem ser causadas por influência do seu meio social. Alguns exemplos ilustram essa afirmação: uma criança de quatro anos diz que elefante tem mais letras do que borboleta porque o elefante é muito maior ou quando se trata de uma hipótese silábica em que a letra “p” vale pela sílaba “pa” porque é o “pa” de “papai” e que serve para escrever “pato” mas não “pipoca”, ou então vem a ideia de que não se pode ler com poucas letras, pois acredita-se que palavras como “o”, “a”, “em” (artigos) não se podem ler. O processo de desenvolvimento de leitura e escrita começa muito antes da escolarização e, infelizmente, de acordo com as autoras, os educadores são os que têm mais dificuldade em aceitar isso, pois acreditam que é a escola quem deve controlar esse processo de aprendizagem, exercendo o mecanismo de controle do que deve ser ensinado. No entanto, as crianças aprendem desde que nascem e necessitam compreender o mundo que as rodeia, levantando problemas difíceis por si mesmas. A compreensão da escrita, nesse sentido, começa a se desenvolver antes de ser ensinada formalmente e as crianças ao entrarem em contato com a escola, crianças de 4 e 5 anos, deveriam saber, por exemplo, a diferença entre letras e números, que

os textos são escritos de cima para baixo e da esquerda para a direita, que existem sinais de pontuação e nomes próprios usados com letra maiúscula.

Segundo Ferreiro (1997) uma criança de classe média, acostumada desde pequena a ter contato com lápis e papel pode registrar tentativas claras de escrever, diferente das tentativas de desenhar, começando dos dois anos e meio ou três anos de idade. Desde esse momento já existe escrita na criança, mas ela só começa a interpretá-la a partir do momento em que deixa de ser um traçado para se converter nas primeiras letras.

Com base nos dados empíricos de suas investigações, Ferreiro e Teberosky (1990) classificaram a evolução da escrita em cinco níveis: a) Nível 1: pré-silábico (fase pictórica, gráfica primitiva e pré-silábica); b) Nível 2: intermediário silábico; c) Nível 3: hipótese silábica; d) Nível 4: hipótese silábico alfabética; e) Nível 5: alfabético.

a) Nível pré-silábico ou nível 1

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1990) nesse primeiro nível, a criança reproduz traços da escrita que identifica como forma básica, ou seja, a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita, tem uma leitura global, instável e individual. Há três fases presentes neste nível: a) *pictórica*: a criança registra garatujas e mais tarde desenhos ou figurações, ao invés de escrever a palavra que lhe é sugerida para escrever, muitas das crianças desenharam para representar a palavra ou o objeto; b) *primitiva*: registram-se símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números que conhecem, muitas vezes utilizam letras do seu nome; *pré-silábica*: a criança começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita, percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre. Ainda há falta de correspondência entre fonema e grafema, pois não reconhece o valor sonoro entre o som A e a letra A ou qualquer outra letra do alfabeto. Ignora a ordem das letras ao escrever a palavra, por exemplo: uma criança pode escrever girafa assim “L T U X F V H O A U” e depois escrever a mesma palavra assim “H Y E O V N Y A K A”, pois não tem consciência de correspondência no pensamento e a palavra escrita.

Esta é a forma básica da escrita de imprensa, pois neste nível aparecem grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de

combinações entre as duas, podendo aparecer também linhas onduladas como forma de base em que se inserem curvas fechadas ou semifechadas.

No que diz respeito a interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança a considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso, e outra palavra no outro caso). Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita, porém não a dos outros. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p.183).

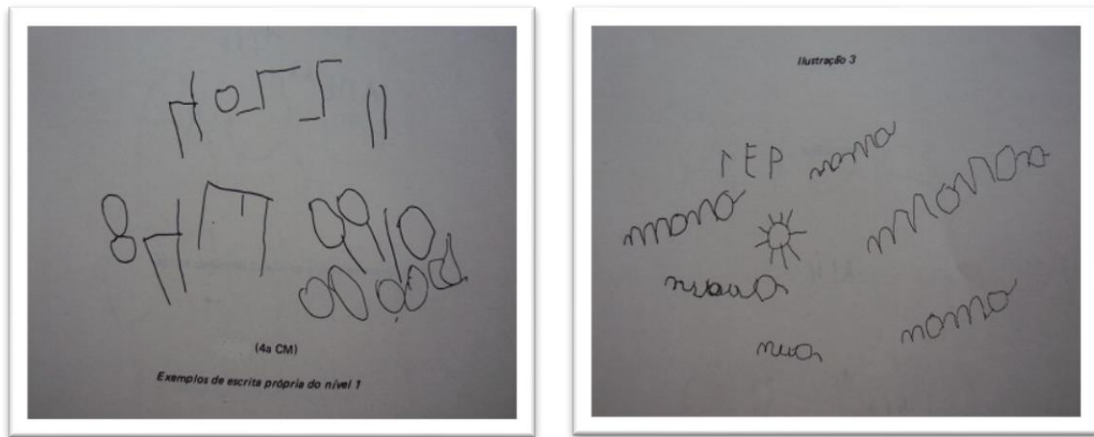
No mesmo nível também podem aparecer *“tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido”*, ou seja, uma escrita de modelo cursiva, com toda escrita em linhas onduladas e parecidas. Geralmente é neste nível que a criança relaciona o tamanho da escrita com o tamanho do objeto, ou seja, quanto maior for o animal, fruta ou objeto, maior será o tamanho das linhas onduladas ou dos rabiscos. Em outros casos citados na obra de Ferreiro e Teberosky (1990), a criança diz que apenas pode escrever seu nome com letra maiúscula quando esta for adulta, ou em outro caso a criança diz que o nome do pai dela é mais comprido do que o dela porque o pai é mais alto ou mais velho. Nas explicações das autoras:

[...] o notável é que, até agora, não encontramos exceção a esta regra: a correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural do escrito. Isto é, não se buscam letras com ângulos marcados para escrever “casa”, ou letras redondas para escrever “bola”, mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p.184-185).

Nesse processo, com crianças de quatro anos, quando solicitado para escrever uma palavra, ela desenha: por exemplo, foi desafiado à criança escrever algo, e ela desenha um “sol”. Então é perguntado “isso é desenhar ou escrever?” e a criança responde “desenhar”. Quando perguntado novamente “sabe escrever?”, a criança finalmente responde que “não”. Outro caso é pedido para escrever a palavra “pau” e a criança desenha cinco traços verticais, ou escrever “menino” e então desenha um boneco. Para as autoras são maneiras que as crianças usam para

escapar da difícil ordem de escrever já que neste nível há uma grande limitação de escrita.

Seguem alguns exemplos de escrita própria do nível 1:



Imagens retiradas dos exemplos de escrita de crianças participantes da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1990).

b) Nível intermediário silábico ou nível 2:

A passagem para o segundo nível representa conflito. A criança entra em conflito consigo mesma, pois começa a perceber que aquilo que ela está escrevendo está errado e com isso, pode haver uma negação da escrita em que a criança acha que não sabe escrever. É importante neste momento ter uma atenção dobrada do professor como apoio e estimulação linguística, já que pode resultar em um processo em que a criança vai decidir se dará continuidade ou desanimará do ato de escrever. A escrita tem um progresso mais evidente e definido, mais próximas à das letras, e a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, porém, ainda não consegue entender a organização do sistema linguístico. Conhece e usa alguns valores sonoros convencionais, além de alguns trechos da palavra como, por exemplo, sabe-se que na palavra Rodrigo tem dois R, mas não sabe onde colocá-los. Crianças neste nível começam a perceber letras que possuem o som mais evidente, como por exemplo, na palavra “elefante” já é capaz de identificar que a palavra começa e termina com a letra E.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1990), a hipótese central desse nível é que “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, significados diferentes) deve haver

uma diferença objetiva nas escritas” (p. 189) criança tem um progresso gráfico mais evidente na forma do grafismo e também mais definida, já sabe diferenciar letras de números e consegue desenhar a letra de forma correta. Porém, algumas crianças produzem hipóteses de que faz falta uma quantidade de grafismos para escrever algo e em outras crianças a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada.

[...] a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, assim, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p.189).

Há alguns casos com a escrita mais exaustiva e completamente limitada, utilizando apenas quatro letras diferentes.

Sendo assim a escrita aparece da seguinte forma:

| | | | |
|---|---|---|---|
| R | I | O | A |
| O | A | I | R |
| A | R | O | I |
| O | I | R | A |

Vale ressaltar que a aquisição da escrita está sujeita a contingências culturais e pessoais, ou seja, uma criança de classe média pode ter mais frequência e contato com contextos com essa aprendizagem do que uma criança de classe baixa. Outra diferença pode ser pelo fato dos pais estarem mais presentes na vida escolar, causando maior influência e incentivo para o aprendizado da criança, e pessoais porque a presença de um irmão mais velho que começa primeiro a escola costuma ser um fator de incitações.

Ferreiro e Teberosky (1990) dão outros exemplos de escrita: uma criança que ao tentar escrever **ANA** que é o nome de sua mãe, ela escreve **MAAM**, ou seja, uma tentativa de escrever **MAMÃE**. O mesmo acontece ao tentar escrever o nome do pai

e escrever **PAPAI**, são casos comuns em que a criança acredita que tanto o nome próprio como o nome genérico “mãe” ou “pai” podem ser lidos na mesma escrita.

As autoras também usam de exemplo alguns casos de crianças neste nível em que usam uma quantidade limitada de quatro e cinco letras por cada palavra como:

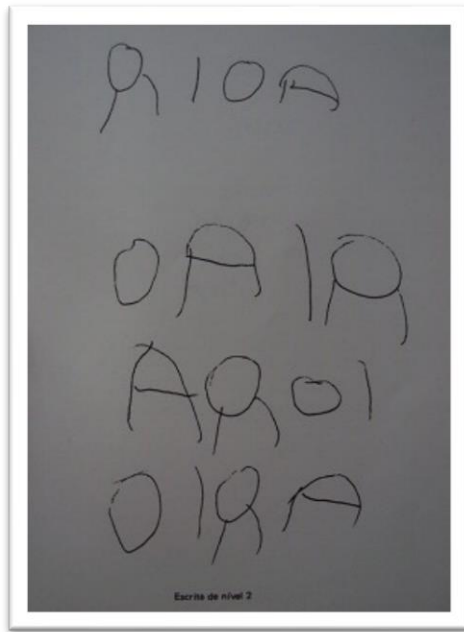
O M O P = urso (oso)
M O P B = menino (nenê)
O M P B = sapo (sapo)
O P B I = minha menina toma sol (mi nena toma sol)

Em outro caso é usado quatro ou cinco letras:

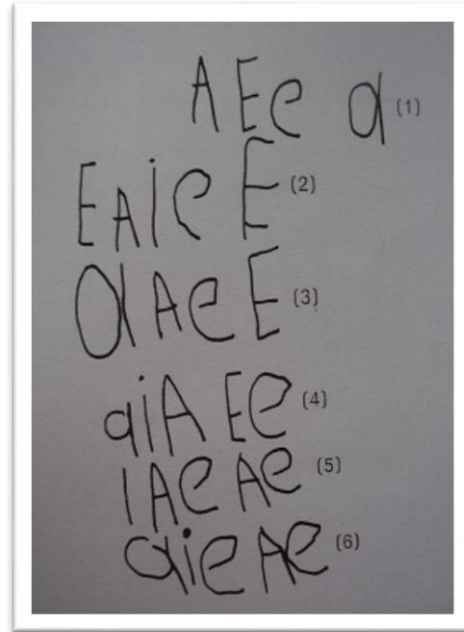
M I N M A = sapo
M I M I T = pato
O T I M = urso
O B T M N = coelho (conejo)
M I L T E = minha menina toma sol

Estes exemplos demonstram que a criança cria exigências e hipóteses ao seu modo de ver e compreender a escrita. Primeiro a quantidade de grafias (nunca menor que três letras) e segundo a variedade de grafias, que geralmente são letras repetidas ou somente aquelas letras que a criança conhece e sabe escrever. As autoras acreditam que crianças que pensam dessa forma nunca tenham sido ensinadas pelos pais ou algum adulto que existem palavras de uma, duas ou três letras como “em, de, o, a, e, é”.

Seguem alguns exemplos de escrita própria do nível 2:



Imagens retiradas dos exemplos de escrita de crianças participantes da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1990).



Imagens retiradas dos exemplos de escrita de crianças participantes da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1997).

Ressaltamos que estes modelos de escrita, segundo Ferreiro (1997) são mais frequentes em crianças de classe média do que de classe baixa, devido a influências culturais ou da família com a própria criança. Além disso, a regra cabe de maneira geral, mas não quer dizer que se encaixa em todas as crianças.

c) Nível hipótese silábica ou nível 3:

Nesse nível, a criança passa por um período evolutivo, em que cada letra vale por uma sílaba, assim surgindo a hipótese silábica. A criança sente-se confiante porque descobre que pode escrever por lógica. Contam-se as sílabas e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço da palavra, geralmente escrevem as vogais que são letras que possuem o som mais evidente e começam a ter aceitação por palavras com apenas duas ou três letras. Há casos de crianças que não aceitam palavras com poucas letras depois de escrever, acrescentam mais letras para a palavra ficar “*mais bonita*”. Consegue ter mais precisão com som e letra, porém, ainda acontece de faltar muitas letras na palavra, já que a criança acredita que está escrevendo certo, mas não entende porque os adultos não conseguem ler o que escreveu.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1990), este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro em cada letra que compõe a escrita, ou seja, a criança passa por um período de importância evolutiva, pois cada letra equivale a uma sílaba e com essa hipótese a criança dá um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores. Nesta etapa a criança deixa de tentar escrever a palavra como um todo e passa a escrever por partes (sílabas). É neste momento que a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

É comum as crianças apresentarem escritas com apenas duas ou três letras. Nos casos citados por Ferreiro e Teberosky (1990) há um exemplo de uso da hipótese silábica em que são utilizadas letras com valor sonoro estável, como **AO** para “**SAPO**”, em que se pode entender que a criança consegue perceber melhor o valor sonoro das vogais, já que tendem a ter um som mais evidente do que das consoantes. Outro exemplo é dado como **AO** para “**PAU**” no espanhol (palo), **AA** para “**MAPA**”, e numa oração uma criança escreve da seguinte forma **IEAOAO** para “**MINHA MENINA TOMA SOL**”.

[...] as vogais em sua representação escrita tem valor estável como tais em todos esses exemplos, também é certo que podem funcionar como representação de qualquer sílaba na qual essas vogais apareçam. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p.194).

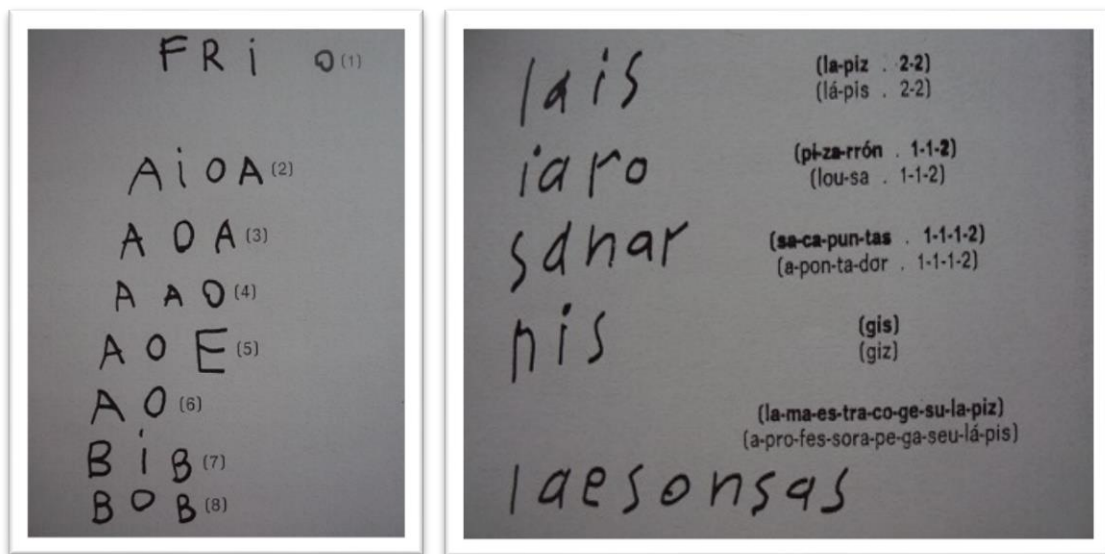
É interessante que nesses casos mostrados acima, as autoras afirmam que todas essas crianças utilizam hipótese silábica para escrever as palavras que foram propostas a elas, mas ao escrever outras palavras como o próprio nome, mamãe e papai escreveram corretamente. As autoras respondem:

[...] estamos frente a um caso evidente de conflito potencial entre noções diferentes que levam a resultados contraditórios: por um lado, as formas fixas, promovidas por estimulação externa e aprendidas como tais, com uma correspondência global entre o nome e a escrita; pelo outro lado, uma hipótese construída pela criança ao tentar passar da correspondência global para a correspondência termo a termo, e que lhe leva a atribuir valor silábico a cada letra. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p.194).

Como explicado anteriormente, a criança começa a descobrir as partes da escrita (letras) e depois podem corresponder a outras partes da palavra (sílaba). Esse processo marca o início do período silábico ou hipótese silábica. No entanto,

para Ferreiro (1997, p. 194) “[...] as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes”.

Seguem alguns exemplos de escrita própria do nível 3:



Imagens retiradas dos exemplos de escrita de crianças participantes da pesquisa de Ferreiro (1997).

Portanto, essas imagens demonstram que no período silábico, a criança começa escrevendo uma palavra colocando apenas uma letra para cada parte da palavra, ou seja, a sílaba, que evolui até a descoberta em que uma sílaba pode se escrever de uma até cinco letras, quando começa a enfrentar os problemas ortográficos.

d) Nível hipótese silábico-alfabética ou nível 4:

É a passagem da hipótese silábica para a alfabética em que a criança abandona a hipótese e descobre a necessidade de fazer uma análise da escrita. É mais um momento conflitante para a criança, que deixa de usar somente as vogais e tenta fazer combinação com as consoantes. A criança começa a acrescentar letras principalmente na primeira sílaba. Neste nível, a criança está quase alfabética e é

importante o professor estimular mais o aluno a escrever até que repare letras que faltam ou que estão trocadas.

De acordo com Ferreiro (1997), a criança terá problemas pelo lado quantitativo, ou seja, ela vai descobrir que não basta somente uma letra por sílaba, mas que há sílabas que podem ter duas, três, quatro e até cinco letras. Há, também, o lado qualitativo, que será quando a criança enfrentará alguns dos problemas ortográficos como, por exemplo, palavras que se escreve com **S**, mas contém som de **Z**, no caso da palavra "**CASA**" no qual a identidade de som não garante a identidade de letras e nem a identidade de letras garante a identidade de som.

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido, e a partir daí, descobre novos problemas. (FERREIRO, 1997, p.27).

Para Ferreiro e Teberosky (1990), este momento, a passagem da hipótese silábica para a alfabética, é fundamental na evolução da escrita para a criança, pois passa a abandonar as hipóteses e então analisar mais profundamente a escrita e exigindo mais de uma letra por sílaba. Por exemplo, uma criança escreve seu nome próprio **MARIA** começa escrevendo "**MIA**", então analisa e corrige colocando outro **A** na palavra ficando "**MAIA**", faltando apenas a letra **R** para escrita estar correta.

Outros exemplos são mencionados como:

M C A = mesa
M A P = mapa
P A L = pau (palo)

Uma criança no mesmo nível escreve:

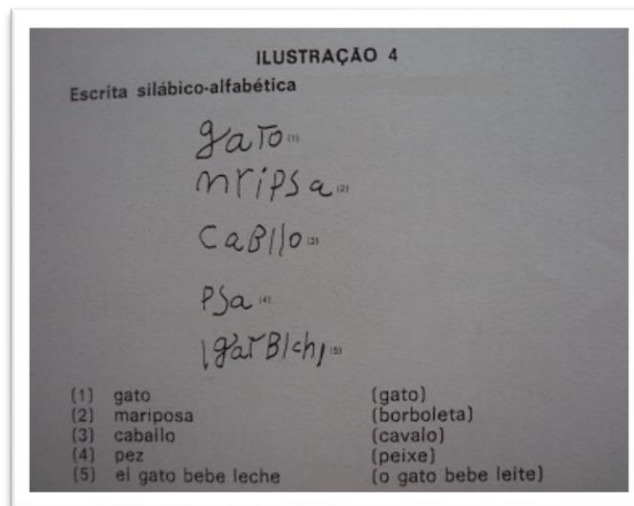
P A O = pau (palo)
S A N A = Susana, logo corrige para SUANA
S A B = sábado, logo corrige para SABDO

Há exemplos de orações como:

PAO OMSO = o pato toma sol
MINEMA TOMCSO = minha menina toma sol
MINATENAOL = minha menina toma sol

Estes são alguns exemplos mostrados por Ferreiro e Teberosky (1990), sobre o momento de passagem da criança ao tentar coordenar as múltiplas hipóteses ao elaborar sua escrita, passando a perceber letras que estão em falta, e ter noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente as partes sonoras desse nome, e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome.

Seguem alguns exemplos de escrita própria do nível 4:



Imagens retiradas dos exemplos de escrita de crianças participantes da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1990).

Ferreiro aponta que quando a criança passa para esse nível, esse tipo de escrita em que faltam algumas letras na palavra é conhecido como “*omissão de letras*”, já que do ponto de vista de um adulto alfabetizado, realmente faltam letras, mas do ponto de vista da criança em desenvolvimento, esse tipo de escrita é

considerada acréscimo de letras, porque a criança está colocando mais letras do que as que necessitavam antes em sua análise silábica prévia.

e) **Nível alfabético ou nível 5:**

A escrita alfabética constitui o final da evolução, isto é, a criança já compreendeu que cada letra da escrita corresponde a valores sonoros da sílaba, mas não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas. Vale destacar que neste momento ela escreve foneticamente, ou seja, consegue fazer a relação com som e letra de qualquer palavra, mas ainda não ortograficamente, portanto deve levá-la em direção à correção ortográfica e gramatical.

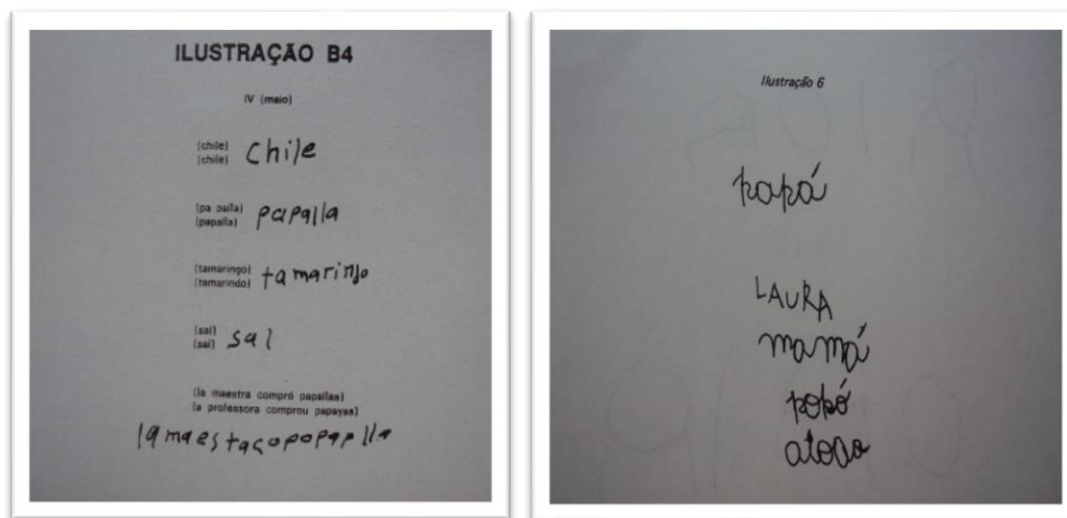
Para Ferreiro e Teberosky (1990), a escrita alfabética é a última etapa e para a criança chegar a este nível, já conseguiu passar pelas maiores dificuldades da escrita: compreendeu que cada letra da palavra que se escreve corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba; que ao juntar duas letras formam um som e ao juntar sílabas com três ou quatro letras formam outro som. A criança é capaz de escrever qualquer palavra desde que sejam simples, pois mesmo estando neste nível, não quer dizer que já tenha superado as dificuldades próprias da ortografia. Nesse momento, não terá dificuldades em escrever palavras no sentido estrito, mas ainda terá muitas palavras que podem confundi-la na compreensão do sistema ortográfico. Por exemplo, ao pedir para criança escrever a palavra “**MESA**” ela escreve **MESA**, mas fica com dúvida se mesa é com **S** ou com **Z**, pois está claro que a criança ainda não domina completamente as regras ortográficas. As autoras citam outros exemplos feitos pela mesma criança como:

PALO = PALO
LLUVIA = LLUBIA
YO ME LLAMO VANINA = LLO ME
LLAMO VANINA (eu me chamo Vanina).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1990) comprovaram que nem todas as crianças aprendem ou avançam da mesma maneira. Mesmo as autoras utilizando a mesma metodologia para avaliá-las, ou seja, as crianças que chegaram a aprender

a ler e escrever corretamente são aquelas que já estavam em um nível mais avançado, principalmente as que estavam no nível de hipótese silábica, pois crianças que estão neste nível conseguem progredir mais rapidamente para os próximos níveis. Portanto, o modo como o ensino é organizado se dirige a crianças que percorreram um caminho antes de entrar na escola.

Seguem alguns exemplos de escrita própria do nível 5:



Imagens retiradas dos exemplos de escrita de crianças participantes da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1997 e 1990).

Ferreiro e Teberosky (1990) alegam ter interesse em investigar crianças de educação pública e que tiveram possibilidades limitadas de estarem em um ambiente repleto de materiais escritos, crianças de pais analfabetos ou semianalfabetos e que tiveram pouca oportunidade de frequentar uma escola, pois acreditam que esses sujeitos são os que mais fracassam na escola.

Em primeiro lugar, o desenvolvimento da leitura e escrita me preocupa, não apenas por razões teóricas, mas também por razões práticas, o analfabetismo ainda hoje é um grave problema na América latina. O sistema da escola pública é o que me interessa, pois se quisermos mudar a situação escolar da maioria da população de nossos países, esse sistema é o que deve ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficiente para resolvê-los. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p.71).

As investigações de Ferreiro (1997) procuram demonstrar o papel ativo do sujeito no processo de elaboração individual da escrita, em que a criança constrói e

testa hipóteses de natureza cognitiva a respeito de como se escrevem as palavras. A teoria da psicogênese da língua escrita supõe uma série de processos de reflexão sobre a linguagem oral para passar a uma linguagem escrita. Com os pressupostos fincados na teoria de Piaget, não postula que o sujeito precise esperar que alguém lhe transmita conhecimento, mas defende que o sujeito procura compreender o mundo com base em experiências e construções próprias, é um sujeito que aprende por meio de suas próprias ações.

Essa concepção teórica permite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. Para compreender os processos de aquisição do conhecimento sobre a língua escrita pode-se contribuir na solução de problemas de aprendizagem da leitura e escrita na América Latina o de evitar que o sistema escolar continua produzindo futuros analfabetos que tem como causa de reprovação e abandono de escola principalmente a população indígena, rural e marginalizada dos centros urbanos onde se encontra as maiores porcentagens de fracassos escolares, que se trata de condições sociais e não de responsabilidades pessoais.

1.3. As Influências nas Pesquisas Brasileiras

Segundo Duran (2009) no Brasil, Ferreiro ficou conhecida por ser uma continuadora de pesquisas desenvolvidas por Jean Piaget (1896 - 1980). Epistemólogo e biólogo suíço, considerado um dos maiores e mais importantes pensadores do século XX, Piaget fundou a epistemologia genética e estudou a gênese psicológica do pensamento humano.

Ferreiro se tornou uma referência para o ensino brasileiro e em muitos outros países e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo cujos estudos e pesquisas vieram de Jean Piaget, Ferreiro em sua tese, *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, orientada por Piaget, aborda questões com relação a aquisição da língua oral, afirma ter intenção direta com a aplicação da teoria de Piaget sobre a aquisição da linguagem estabelecendo relações entre os níveis de organização do pensamento com os níveis operatórios e o comportamento linguístico. Duran (2009) afirma que a escolha da temática da tese de Ferreiro em seu doutorado teve

relações com atividades desenvolvidas em Genebra, com o grupo de pesquisa junto a Piaget e ao assumir aulas de psicanálise em 1969.

Ferreiro filia-se a duas ideias que a demonstram a pertinência da teoria de Piaget: a primeira delas é pensar que não se trata de um sistema que permite uma simples dedução e a segunda é a maneira piagetiana de ver a infância, ou seja, sobre a aprendizagem da escrita não é explorada pela psicologia genética, mas pelas teorias comportamentalistas clássicas, pois na época Piaget nem era conhecido como um teórico da aprendizagem, uma vez que suas pesquisas não tratavam desse campo de conhecimento.

De acordo com Duran (2009), Ferreiro foi um marco importante, pois contribuiu nas questões da aprendizagem da leitura e da escrita. Ao analisar as interpretações que as crianças dão à escrita, apresenta de forma clara a produção da teoria de Piaget para compreender os processos da aquisição de conhecimento e da língua escrita. Ferreiro também aponta que o objeto de conhecimento que estudou permitiu ver vários problemas que ainda não haviam sido abordados pela epistemologia genética.

Em todas as minhas apresentações e publicações anteriores tenho afirmado que a teoria de Jean Piaget foi minha principal fonte de inspiração para a pesquisa sobre leitura e escrita. Alguns interpretaram isto como simples invocação, sem ver onde estava à influência piagetiana específica – além da que se torna evidente pelo tipo de entrevista clínica que utilizamos – precisamente porque não fiz menção da possível relação entre os bem conhecidos períodos operatórios e a aquisição da leitura e escrita. (FERREIRO, 1989, p. 09).

Duran (2009) ainda afirma que a escrita é um objeto de estudo que é apresentado com grande valor social e foi Ferreiro quem estabeleceu as bases para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, e o tema central de suas preocupações é o de reconhecer o sujeito cognoscente.

Emilia Ferreiro fala dessa criança para nos ajudar a entendê-la, para nos dar a oportunidade de uma aproximação com ela – a criança que queremos alfabetizar – e, ao mesmo tempo, defender o direito que ela tem, como todas as crianças, de se alfabetizar. Este é o centro de seus trabalhos, de suas pesquisas, de suas preocupações. (DURAN, 2009, p.28).

Ao buscar em Piaget as bases teóricas para compreender as capacidades cognitivas da criança em relação à língua escrita, Ferreiro considera a teoria de Piaget não como “[...] uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim como um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento” (DURAN, 2009, p. 40).

Essas ideias ganham força no Brasil a partir da difusão do Construtivismo como uma teoria que reorganizou a prática pedagógica na década de 1980. Essa concepção fundamenta-se sobre a epistemologia genética de Piaget e foi desenvolvida e aplicada no processo de alfabetização pelas ideias de Emilia Ferreiro. O construtivismo, que é uma corrente teórica de pensamento e que explica a inteligência humana e essas bases teóricas desdobrou-se em interpretações sobre um método de ensino. Hoje o construtivismo se mostrou influente ao ser adotado pelas políticas e fonte que deriva de várias diretrizes oficiais do Ministério da Educação tendo aí um papel marginal na constituição das competências cognitivas, fazendo com que buscassem na Psicolinguística, fundamentos para a investigação da Psicogênese da língua escrita. Fato que causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização e que em suas obras mostrou processos de aprendizado das crianças. No Brasil se tornou uma corrente bastante propagada pelos pedagogos. É com a teoria de Piaget que pode se dizer que o aprendizado pode ser resumido como o resultado do desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito biológico, social e cognoscente, ou seja, ensinar nesse sentido é gerar novas interações e pensamentos facilitando o processo de aquisição e reconstrução de conhecimentos pelo aluno (DURAN, 2009; DORNFELD, 2008).

A partir da publicação do livro *Psicogênese da língua escrita*, primeira edição no ano de 1984, Ferreiro passou a ganhar destaque nos meios pedagógicos brasileiros. Entre 1985 a 2002, mais de quinze trabalhos foram publicados de Ferreiro no Brasil.

Essas publicações revelam a importância que foi sendo atribuída à Emilia Ferreiro no Brasil, marcando a história do ensino da leitura e escrita, já que essa pesquisadora modificou a concepção de alfabetização no país, a partir de meados dos anos de 1980. Muitos estados aderiram a essa concepção para enfrentar o índice de fracasso e repetência, pelo não domínio do código alfabético. Um exemplo é o estado de São Paulo, em 1984, houve a implantação, nas escolas da rede

pública de ensino, do Ciclo Básico de Alfabetização, que visava à melhoria da qualidade de ensino, tendo como pressupostos teóricos as pesquisas sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emilia Ferreiro e colaboradores e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1976 também aderiram ao modo de explicar a aquisição da leitura e da escrita proposto por Ferreiro e Teberosky. (DURAN, 2009).

Ferreiro se tornou um marco na pedagogia no Brasil, ao trazer os resultados das pesquisas em alfabetização, contribuindo para a educação por colocar em prática suas teorias em que a criança é um sujeito que formula hipóteses e não apenas segue instruções do professor. Portanto o construtivismo segue a ideia de que o aluno ou alfabetizando é o seu principal agente de aprendizado, pois é ele quem organiza, cria problemas e constrói suas próprias ideias a partir da sua realidade e o papel do professor é de guiar, facilitar e conduzir junto com a criança o seu conhecimento. (DURAN, 2009).

É do ponto de vista de Piaget e Ferreiro que os conceitos são construídos num processo de auto regulação, ou seja, a criança é capaz de construir suas próprias ideias e hipóteses e de corrigir seus próprios erros. Sendo assim Cócco e Hailer declaram que:

A criança que erra está convivendo com uma hipótese de trabalho não adequada. Nem por isso deixa de estar num momento evolutivo no processo de aquisição de conhecimento. Ao educador cabe diagnosticar o erro e, por meio dele, observar com transparência o desenvolvimento de seu aluno. A partir dessa observação ele pode criar conflitos para desestabilizar as certezas e hipóteses não adequadas que a criança tem sobre determinado assunto e assim permitir seu desenvolvimento cognitivo. (CÓCCO; HAILER, 1996, p.97).

Portanto, a criança aprende de forma ativa, cria e assimila hipóteses, busca regularidades, criando uma gramática original e reconstruindo a linguagem com base em informações dadas por influência do meio. Desse modo, os erros cometidos pela criança ao longo da aprendizagem são normais e fazem parte de seu processo, ou seja, são erros construtivos que não se fixam e permitem acertos posteriores. É dessa forma que Ferreiro e Teberosky (1990) acreditam que a teoria de Piaget é como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento durante o aprendizado, ou seja, a criança passa por “erros construtivos” que são

causados pela utilização de hipóteses construídas a partir de situações desconhecidas ou que ainda não foram aprendidas.

Em uma abordagem do construtivismo, o erro não é tratado como uma falta de atenção da criança, mas um indicativo de várias hipóteses que comprovam que a intencionalidade do aluno com relação ao conteúdo se expressa desde cedo no próprio processo de escrita, quando começa a compreender a diferença entre letras e números, maiúsculas e minúsculas e a relação entre os caracteres no processo educativo, sendo assim se tornando conhecida a evolução dos processos construtivos da escrita. Segundo Ferreiro (1997) as crianças tem um papel ativo na aprendizagem e elas constroem o seu próprio conhecimento, aprendem com seus erros, por isso critica o método da alfabetização tradicional e o uso das cartilhas que se baseiam em um universo artificial e desinteressante, ao introduzir os alunos com palavras mais simples e sonoras como babá, bebê, papai e que do seu ponto de vista não se relacionam com a vida das crianças.

2. ALEXANDER LURIA E SUAS PRODUÇÕES NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo será dedicado aos estudos de Luria (1902-1977), no campo da alfabetização. Esse neuropsicólogo soviético, especialista em psicologia do desenvolvimento e pedagogia, tem sua obra marcada pelos estudos relacionados ao funcionamento cerebral e também podemos identificar estudos voltados ao processo de apropriação da linguagem escrita, que orientam premissas para a compreensão dos estudos sobre alfabetização. Com seus experimentos da década de 1920, na União Soviética, Luria pretendia encontrar as origens da escrita estudando a pré-história da mesma, e esses estudos, juntamente com os princípios da Escola de Vygotsky, consideramos que sinalizam um importante caminho para a compreensão da alfabetização.

Segundo Oliveira e Rego (2010) no Brasil, Luria ficou conhecido por volta da década de 1980, época de lançamento de suas principais obras como *Fundamentos de Neuropsicologia (1981)*; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1988)*; *Pensamento e Linguagem: As Últimas Conferências de Luria (1987)*. Sendo assim, juntamente com Vygotsky, os autores contrapõem-se ao construtivismo inspirado por Piaget, que se converteu e ficou mais conhecido também na década de 1980, na pedagogia hegemônica do país. Portanto, as propostas teóricas abordadas por Vygotsky e Luria foram divulgadas recentemente no Brasil pelo fato de muitos produzirem textos e compararem as ideias de ambos os autores e terem constituído uma forma de conhecer melhor o autor russo divulgando seus estudos.

Com base nessa breve apresentação, o texto está dividido em três momentos: a) apresentar um esboço da vida e das obras do pesquisador; b) explicitar as produções referentes à aprendizagem da linguagem escrita; c) e as influências nas pesquisas brasileiras.

2.1. Vida e Obra de Alexander Luria

Luria nasceu na cidade de Kazan na região leste de Moscou na Rússia em 16 de julho de 1902 e faleceu no dia 14 de agosto de 1977 em Moscou, com 75 anos de idade. Filho de pais judeus e socialistas, Luria defrontou-se aos 15 anos, ainda no curso secundário, com a revolução soviética e foi nessa época que se matriculou

na Universidade Estadual de Kazan, no curso de Ciências Sociais, mas seu maior interesse era voltado para a área de psicologia. (LURIA, 1988).

Em 1924, devido ao seu interesse na área de psicologia, foi convidado a participar de um grupo de jovens cientistas no Instituto de Psicologia de Moscou e se associou a Alexis Leontiev (1903-1979). Ambos tinham objetivo de estudar as bases materiais do fenômeno psicológico humano. Em seguida, estudou no Instituto Médico de Kharkov e no Instituto Médico de Moscou, graduando-se em medicina em 1937 e depois se tornou professor em 1944. Obteve seu Doutorado em Pedagogia e posteriormente, em 1945, trabalhou na Universidade Estadual de Moscou, coordenando os Departamentos de Psicopatologia e Neuropsicologia. (LURIA, 1988).

Nos anos de 1930, Luria continuou seu trabalho com expedições para pesquisas de neuropsicologia, sob a supervisão de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), investigou várias mudanças psicológicas como memória, percepção, atividade motora, atenção, fala e resolução de problemas. Além disso, buscou, ao lado de Vygotsky, explicitar as influências históricas e culturais no desenvolvimento humano, concluindo que não é somente a genética que conta para a evolução biológica do homem, mas também a influência do sócio cultural. Desenvolveu estudos sobre gêmeos idênticos e fraternais para compreender a interação da multiplicidade de fatores genéticos e como interferem no desenvolvimento humano (TULESKY, 2007).

Luria (1988) também passou a se interessar por alterações de comportamento em soldados feridos a bala, número de homens que aumentava a cada dia devido às guerras e combates, dedicando-se então à formação médica e especialização em uma clínica neurológica. E então, depois dos anos 1940 e 1950, Luria dedica-se, de forma mais incisiva, ao estudo do desenvolvimento psicológico da criança junto a seu professor Vygotsky. Ao fim desta época, retoma seus interesses pela neuropsicologia.

Durante seu trabalho no Hospital do Exército, no período da Segunda Guerra Mundial, dois estudos se destacaram: O primeiro é sobre um jornalista russo com a memória aparentemente limitada, S. V. Shereshevskii, que foi até apresentado em seu livro *A mente de um memorioso* – tradução de: *The mind of a mnemonist*; o segundo é sobre um homem que sofreu uma lesão cerebral traumática, Zasetky, que foi apresentado em outro livro – *Um homem com o mundo despedaçado*,

tradução de: *The man with a shattered world* - também muito famoso escrito por Luria. É possível notar nesses dois casos a combinação dos principais métodos de Luria: a anamnese e o diagnóstico com registro da função alterada e da reabilitação progressiva. (LURIA, 1988; 1987).

Defensor do conhecimento e comportamento humano como resultado da interação de três unidades plásticas e complexas, Luria divide o encéfalo em três unidades funcionais. A primeira é a unidade da atenção, que regula o estado de consciência e vigília que envolve as camadas do córtex e o sistema reticular. A segunda, localizada nos lobos temporal, occipital e parietal, é a que processa, armazena e codifica as informações adquiridas. A terceira, localizada no lobo frontal, é a que regula e verifica as informações arquivadas. Com base nesses estudos, foi concluído que cada pessoa apresenta ou pode apresentar características próprias de maturação cerebral, sem necessariamente significar que apresenta algum tipo de deficiência. (LURIA, 1987)

No quadro 2, apresentamos as principais obras de Alexander Luria, em ordem cronológica. Algumas dessas obras estão publicadas em diversas línguas, tais como inglês, português e alguns desses trabalhos permanecem no original – russo. Optamos em listar essas obras em português, para facilitar a leitura.

QUADRO 2 – OBRAS DE ALEXANDER LURIA.

| Ano de publicação | Título do trabalho | Forma de Publicação |
|--------------------------|---|-------------------------------|
| 1947 | <i>A afasia traumática</i> | Artigo publicado em Moscou |
| 1962 | <i>Funções Corticais Superiores no homem</i> | Artigo publicado em Moscou |
| 1975 | <i>Questões básicas de neurolinguística</i> | Artigo publicado em Moscou |
| 1981 | <i>Fundamentos de neuropsicologia</i> | Livro com prefácio de Pribram |
| 1987 | <i>Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria</i> | Livro |

| | | |
|------|--|---|
| 1987 | <i>Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança</i> | Obra publicada pela Academia de Ciências Educativas de Moscou |
| 1988 | <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> | Livro publicado junto de Vygotsky e Leontiev |
| 1990 | <i>Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais</i> | Livro |
| 1991 | <i>Curso de psicologia geral</i> | Obra composta por quatro volumes |
| 1992 | <i>A construção da mente</i> | Livro |
| 1997 | <i>Estudos sobre a história do comportamento</i> | Livro publicado junto de Vygotsky |
| 2006 | <i>A mente e a memória</i> | Livro |
| 2008 | <i>O homem com o mundo estilhaçado</i> | Livro |
| 2008 | <i>Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento</i> | Livro publicado junto de Vygotsky e Leontiev |

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Como mostra o quadro, seus estudos abrangem diferentes áreas da psicologia e da educação, no entanto, para explicitar de forma mais detalhada as investigações no campo da alfabetização, dedicaremos o próximo tópico, para essa análise.

2.2. As Produções no Campo de Alfabetização

Luria desenvolveu estudos calcados no campo psicológico, procurando explicar o psiquismo humano pela via dialética e identifica o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo, da formação da consciência, pela experiência social e cultural, com influência dos aspectos histórico

e social nos processos psicológicos superiores que se dá pelas diferentes formas de mediação.

Ao caracterizar questões no estudo experimental do desenvolvimento infantil da percepção da criança e formação de suas habilidades culturais, com relação à percepção, Luria (1988) acredita que crianças de um ano e meio a dois anos comparadas com crianças de três e quatro anos demonstram uma percepção difusa e caótica para uma percepção simples e mais adiante complexa.

Existem três aspectos da teoria que são aplicáveis ao desenvolvimento infantil chamado de estudo de psicologia cultural, histórica e instrumental. A instrumental se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas. O aspecto cultural envolve meios socialmente estruturados em que a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta. E o elemento histórico funde-se com o cultural, pois os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e comportamento não surgem de maneira natural, mas são produtos do processo histórico social do homem.

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. (LURIA, 1988, p.27).

Luria (1988) iniciou uma série de estudos conceituando a psicologia cognitiva como a percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora. Fez experiências de memória com crianças normais e deficientes de várias idades. Por exemplo: pediu-se para uma criança bem pequena fazer um desenho que ajudasse a lembrar de uma frase dita pelo experimentador, a criança desenhou apenas alguns traços, se esqueceu da frase e também o objetivo da tarefa inteira. Enquanto feito o experimento com crianças mais velhas, foram feitos desenhos que captavam um elemento essencial da frase como também as descrições das crianças tinham um caráter de interesse, ou seja, através da fala.

No desenvolvimento da percepção infantil em relação ao mundo exterior, Luria (1988) relata que o mundo das percepções infantis difere da percepção dos adultos durante os primeiros meses de vida, pois uma criança não percebe formas distintas. Em sua pesquisa Luria mostra que uma criança passa as primeiras

semanas de vida em um estado difuso entre o sono e a vigília. Por exemplo, uma criança não começa a fixar seu olhar em objetos brilhantes até a idade de três semanas, e que um objeto que desapareceu não se revela até os três ou quatro meses, ou seja, até esse tempo a criança é uma espécie de cego mental e não percebe o mundo exterior.

A percepção das cores e das manchas coloridas é um processo mais primitivo. Há um período na vida da criança que tudo o que ela percebe do mundo a seu redor consiste em manchas e cores, à medida que o tempo passa a criança começa a perceber vultos e formas.

[...] para determinar se uma criança percebia uma figura como uma forma descontínua ou como um desordenado caos de linhas e pontos, agimos partindo do pressuposto que quando desenvolvida, a mente percebe a figura e a forma como um todo que resiste a ruptura. Se este fosse o caso e nós construíssemos uma figura a partir de elementos individuais separáveis, uma criança que não percebesse a figura como um todo responderia a ela como uma coleção desorganizada de elementos individuais, enquanto uma criança com uma percepção estruturada, relativamente desenvolvida, relatá-la-ia como um todo, uma figura indissociável. (LURIA, 1988, p. 88).

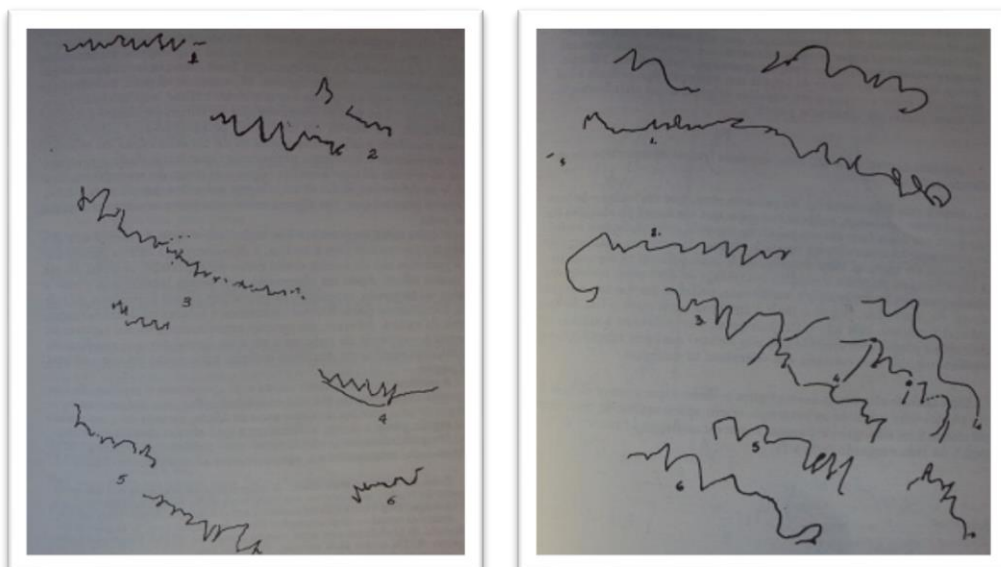
Essas pesquisas sobre as funções psíquicas nos auxiliam a compreender como esses pressupostos orientam a explicação de Luria sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita. Especificamente sobre a escrita, Luria (1988) aborda que escrever é uma das funções culturais do comportamento humano e que se desenvolve bastante tarde na criança, pois essa função da escrita não aparece quando ela ainda se encontra no estágio embrionário, a escrita passa por uma série de estágios antes de atingir um nível adequado de desenvolvimento. Quando a criança entra na escola ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor, pois já contém marcas das técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com problemas de seu ambiente. Psicologicamente a criança não é um adulto em miniatura, ela modela sua própria cultura primitiva, embora ainda não possua modalidade de escrita, a criança ainda assim escreve.

Essa habilidade em usar um objeto ou signo, marca ou símbolo, desenvolve-se funcionalmente bastante tarde na criança e, no período pré-escolar, podemos ainda observar crianças cuja maneira de lidar com certos problemas é claramente primitiva e sem mediação, crianças para quem o uso funcional de um signo é ainda um estágio fora de seu alcance. (LURIA, 1988, p. 99).

Segundo Francioli (2012), Luria inicia seus experimentos com crianças que ainda não tiveram contato com a escola e não sabiam escrever. Primeiramente atribuiu à criança uma tarefa de lembrar certa quantidade de frases que ele ia lhe falando, em seguida o pesquisador soviético resolveu lhe falar mais algumas frases que sabia que a criança não conseguiria guardar em sua memória.

Luria (1988) então lhe entregou um pedaço de papel e lápis para que a criança escrevesse as mesmas frases que desta vez seriam ditadas, se a criança dissesse que não sabia escrever. O pesquisador lhe dizia que um adulto que quer se lembrar de algo geralmente escreve ou anota em algum lugar, explorando a tendência que a criança tem à imitação externa. Então, o pesquisador observou em suas pesquisas que crianças entre três e cinco anos, não compreendem suas orientações, pois ainda são incapazes de encarar a escrita como um instrumento. Percebeu que a criança pode imitar o adulto, mas isso não que dizer que consiga apreender os atributos psicológicos específicos da escrita, ou seja, ela não compreende que a escrita é um meio para recordar frases que lhe foram apresentadas. Também notou que a criança que ainda não sabe ler nem escrever geralmente fazia várias tentativas ou invenções antes de entender que seus rabiscos poderiam ser usados para ajudar a se recordar de algo e para Luria essas tentativas representam o estágio pré-histórico do desenvolvimento da escrita na criança, que será visto mais adiante no decorrer do texto.

Exemplo do experimento de Luria, cujo resultado foram rabiscos indistintos com uma criança de quatro anos de idade.



Imagens retiradas de exemplos de escrita de crianças participantes da pesquisa de Luria (1988).

A compreensão de Luria sobre o desenvolvimento da criança pode ser mais bem explicada se nos apoiarmos nas pesquisas de Vygotsky sobre o tema. Francioli (2012) afirma que Vygotsky criou quatro estágios em que a criança evoluiria com o tempo e passaria por cada um desses estágios antes do seu desenvolvimento de escrita gráfica. Primeiramente, representações de desenhos com crianças de menos de seis anos de idade, então mais tarde passando para os estágios do desenvolvimento da linguagem escrita quando as crianças começam a ter contato com lápis e borracha na escola. Sendo assim, esses momentos são: a) estágio de esquemas; b) estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha; c) estágio da representação verossímil; d) e estágio de representação plástica. Portanto, é com a investigação desses estágios que permitiu Luria e Vygotsky analisarem o sentido no desenvolvimento das funções psicológicas da criança e no desenvolvimento da memória que passou a determinar relações entre desenvolvimento histórico da humanidade e a pré-história da linguagem escrita.

De acordo com Francioli (2012), foi por meio de experimentos que Vygotsky criou os estágios que ocorrem antes do desenvolvimento da escrita.

- a) Estágio de esquemas: a criança desenha representações esquemáticas do objeto, muito diferente de representações reais, como por exemplo, é muito comum desenhar a figura humana apenas com um círculo da cabeça e traços que representam as pernas e os braços, a criança nesse estágio desenha através da memória e não daquilo que vê.
- b) Estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha: é a fase em que a criança mistura o desenho com a representação real tentando aproximar a forma do desenho em sua memória com o que ela vê, ou seja, aproximar da realidade. Nesse estágio a criança se caracteriza por apresentar mais detalhes e aumentar um maior número de partes isoladas da figura, se aproximando mais da aparência real do objeto.
- c) Estágio da representação verossímil: desaparecem os esquemas presentes no primeiro e no segundo estágio, os desenhos costumam apresentar mais contornos e são mais definidos transparecendo a ideia com uma aparência muito mais próxima do real. Para Vygotsky o desenho nesse estágio tem poucos erros e desproporções, pois a criança é muito mais realista e reproduz aquilo que vê, transmitindo a pose e o movimento dos traços.

- d) Estágio de representação plástica: uma representação do real em que o desenho transmite luz, sombras e movimentos, em que a criança desenha aquilo que observa representando com todos os detalhes o real, é o estágio superior no desenvolvimento do desenho infantil, sendo poucas crianças a chegarem até aí.

De acordo com Francioli (2012), com base nesses exemplos, Vygotsky esclarece que esses desenhos em forma de rabiscos representam mais os gestos do que desenhos. Isto demonstra em que estágio a criança está, ou seja, como dito anteriormente no primeiro estágio a criança representa esquemas puros e desenha de memória o que já sabe e não o que observa. Portanto, a importância desse momento ajuda na escrita primitiva da criança quando entendido como linguagem e não somente como uma representação, isto é, ao desenhar a criança expressa o que tem na memória e isso a obriga a extrair suas ideias. Afirma ainda que, Vygotsky não considera o desenho como uma ação mecânica, pois a criança passa por momentos críticos ao avançar de um simples rabisco para uma representação de objeto real, sendo assim o desenvolvimento de sua fala é fundamental para o desenvolvimento do desenho e mais tarde de sua linguagem gráfica.

Tendo visto os estágios do desenho da criança, após passar por essas etapas é quando se inicia o desenvolvimento da escrita. Foram os experimentos de Luria que demonstraram que a história do desenvolvimento da escrita ainda pode começar antes da criança entrar na escola. Luria (1988) afirma 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, 1988, p. 143).

Considerando a afirmação do autor, entende-se que a escrita tem diversos estágios de desenvolvimento e a criança antes de entrar na escola, assimilou algum desses estágios considerados fundamentais para a aquisição da linguagem escrita por influência do meio e de pessoas de seu convívio.

A história da escrita na criança começa antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras, o momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios na escola é o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. Quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu habilidades de aprender a escrever em um tempo curto. É claro que durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que tornaram mais fácil aprender o conceito e a própria escrita.

Luria (1988) separa o desenvolvimento da escrita em cinco momentos denominando-os de: a) estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, b) estágio da escrita não diferenciada, c) estágio da escrita diferenciada, d) estágio da escrita por imagens; e) estágio do desenvolvimento da escrita simbólica. Contudo, Luria apresentou os estágios da pré-escrita como sendo técnicas primitivas desenvolvidas pela criança.

a) Estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos

O primeiro estágio nomeado como estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos significa que a criança tenta imitar a escrita dos adultos por meio de observações, fazendo tentativas de rabiscos sem significado algum, com a relação da criança com os rabiscos sendo puramente externa. Nesse momento, a criança ainda não tem nenhuma noção e consciência de que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se de algo que lhe foi dito para escrever. Luria (1988) ao começar seus experimentos pede a uma criança para escrever em um papel uma série de frases, a criança imediatamente pega o lápis e escreve inúmeros rabiscos no papel, como vários zigue-zagues, então o experimentador pergunta o que eram os rabiscos e a criança responde com muita confiança que é assim que se escreve.

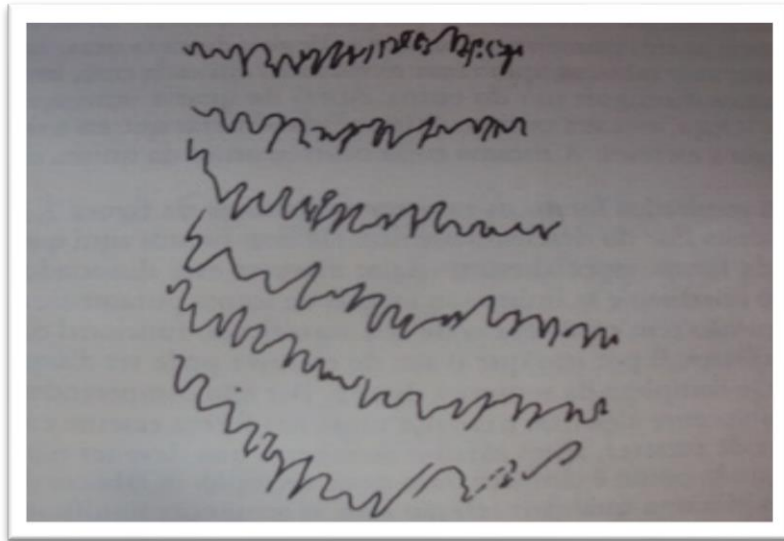


Imagem retirada de exemplo de escrita de criança participante da pesquisa de Luria (1988).

Visto na imagem acima, pode-se perceber que o ato de escrever é associado à tarefa de anotar uma palavra específica o que é puramente intuitivo. A criança só está interessada em escrever como os adultos para ela o ato de escrever não é um meio para recordar e sim um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. A escrita da criança não desempenha uma técnica de memorização, geralmente a criança se lembra de menos frases após escrevê-las do que quando não as escrevia, pois escrever não auxilia na memória.

Os experimentos de Luria (1988) apontam que frequentemente uma criança repetia a sentença depois de tê-la anotado e de tê-la fixado, mas quando solicitado que relembresse o que havia escrito, “[...] ela não “leu” suas notas desde o começo, mas foi direto as últimas sentenças, para apanha-las enquanto ainda estavam frescas em sua memória, um procedimento típico do fenômeno de tomar notas mentalmente”. (LURIA, 1988, p.156).

Francioli (2013) realizou experimentos a partir das hipóteses de Luria, procurando identificar esses estágios na escrita da criança. O sujeito da pesquisa é uma criança de três anos que 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.

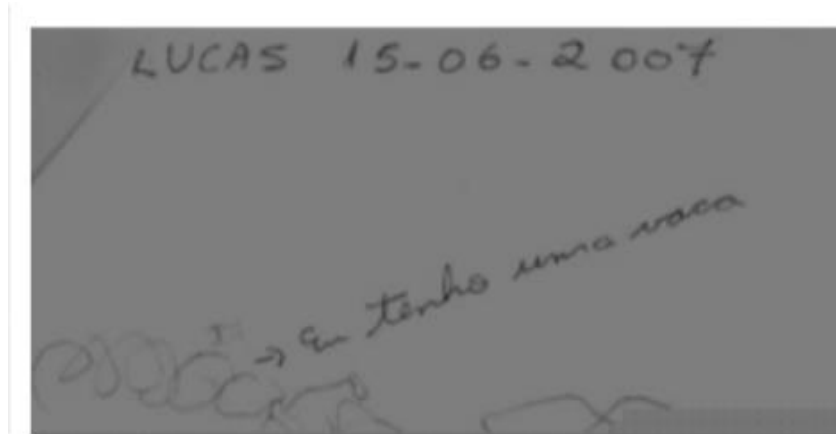


Imagem retirada do artigo FRANCIOLI (2013).

De acordo com Francioli (2013), a escrita, para essa criança, 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” (p. 80).

b) Estágio da escrita não diferenciada

Nesse segundo período, a criança não utiliza os rabiscos para ler, mas sim para lembrá-lo do que lhe foi dito, por isso é uma fase instável como instrumento que auxilia na memória e a criança depois de algum tempo pode esquecer o significado do que registrou.

Com base nos experimentos de Francioli (2013), com uma criança de três anos e seis meses, foram solicitadas 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.

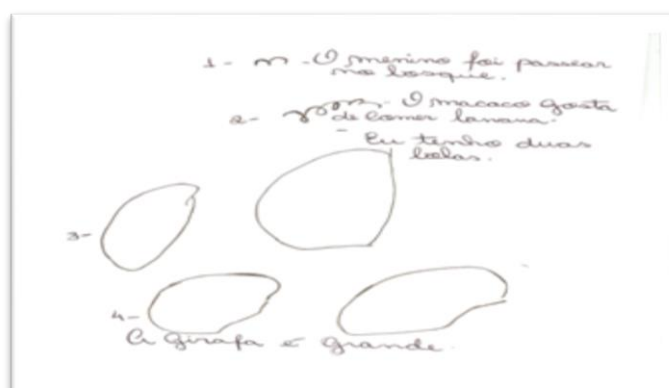


Imagem retirada do artigo FRANCIOLI (2013).

Nesse estágio, segundo análise de Francioli (2013), a criança produz uma escrita indistinta, sem sentido, “[...] mas que se transformou de uma atividade motora autocontida em um signo auxiliar da memória. A criança 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 dessa criança “[...] podem não ter nenhum significado, mas para ela serviram como auxiliar técnico da memória” (p. 81).

c) Estágio da escrita diferenciada

É uma fase da criança que ainda é confusa, pois esta pode usar desenhos enquanto registra como um modo de lembrar o que escreveu, é também o momento que a criança descobre uma maneira própria para registrar coisas que queira se lembrar. Para esse estágio recorreremos ao exemplo de Francioli (2013). A ilustração abaixo se refere a uma criança de três anos e três meses, com as seguintes frases: a) O passarinho voa no céu; b) Hoje está chovendo; c) Tenho duas balas; d) A formiga é pequena.



Imagem retirada do artigo FRANCIOLI (2013).

Como demonstra o experimento, nesse estágio a escrita dessa criança ainda é primitiva, confusa, mas, segundo análise de Francioli (2013), a forma como representou permitiu que “lesse” o que havia “escrito”, lembrando com confiança o que tinha sido capaz de “escrever”. A leitura espontânea dessa criança “[...] 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 ou pictográfica

Quando a criança se encontra durante o estágio anterior, da escrita diferenciada, passam a usar fatores como quantidade e formas diferentes, permitindo que esta avance para o estágio pictográfico, os desenhos da criança apresentam-se de forma melhor para recordar e pela primeira vez o desenho começa a se aproximar de uma atividade intelectual mais complexa. O estágio pictográfico apresenta-se desenvolvido principalmente em crianças de cinco e seis anos, primeiramente pode representar na brincadeira e depois nos desenhos que se tornam um meio de registro, representando a experiência que a criança tem com os desenhos infantis.

Luria (1988) afirma que a criança muito cedo, começa a revelar uma tendência em anotar palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos. O processo de escrita que começa puramente imitativo, depois de um tempo é transformado em um processo que indica superficialmente uma conexão entre a produção gráfica e a sugestão apresentada.

O período de escrita por imagens é desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco e seis anos, se não estiver clara e completamente desenvolvida nessa época é porque já começou a ter lugar a escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola. Essa fase do desenvolvimento da escrita baseia-se na experiência dos desenhos infantis que não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. O desenho se inicia apenas como uma brincadeira em seguida pode ser usada como um meio para registro.

Uma criança pode desenhar bem, mas não estabelecer uma boa relação com seu desenho, isso distingue a escrita do desenho e estabelece um limite no desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, ou seja, modo de escrita em que as ideias e os objetos são representados por desenhos. Para Luria (1988) uma criança deficiente tem habilidades mais acentuadas para se relacionar com o desenho, como algo mais do que um tipo de brinquedo e para

desenvolver o uso instrumental de uma imagem como um símbolo, já que suas habilidades com o desenho possam ser mais desenvolvidas.

Ao comparar uma criança com um adulto, Luria (1988) cria algumas experiências que envolvem ambos para representar graficamente alguns conceitos concretos e abstratos, por exemplo, ao pedir que se desenhe a palavra “estupidez” os adultos desenharam algo que representasse essa palavra como orelhas de burro, ou “inteligência” que foi representada uma testa grande, ou “medo” que foi desenhado olhos arregalados ou cabelos arrepiados, porém para a criança esse tipo de estratégia é mais difícil, pois ela ainda não tem essa capacidade de relacionar o que seria um atributo ou algo abstrato por uma representação gráfica.

[...] da palavra, que sai dos marcos da referência objetual, entendemos a capacidade para não apenas substituir ou representar os objetos, não apenas provocar associações parecidas, mas também para *analisar os objetos*, para abstrair e generalizar suas características. A palavra não somente substitui uma coisa, também a analisa, a *introduz em um sistema de complexos enlaces e relações*. Chamamos de significado categorial a essa função de abstrair, analisar e generalizar que a palavra possui. Deter-nos-emos na análise desta peculiaridade da palavra. (LURIA, 1987, p. 36).

De acordo com Luria (1988) desde o momento que a criança começa a escrever pela primeira vez até a hora em que domina a escrita inteiramente, a criança passa por um longo período de transição, pois quando ainda não dominou as novas técnicas da escrita, quer dizer que ainda não superou as técnicas antigas. Então Luria questiona: Como uma criança escreve se ainda é incapaz de escrever certos elementos do alfabeto?

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um 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. O desenvolvimento, nesse caso, pode ser descrito como uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica 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).

Para esse estágio recorreremos ao exemplo de Francioli (2013). A ilustração abaixo se refere a uma criança de cinco anos e foram apresentadas as seguintes frases: 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.

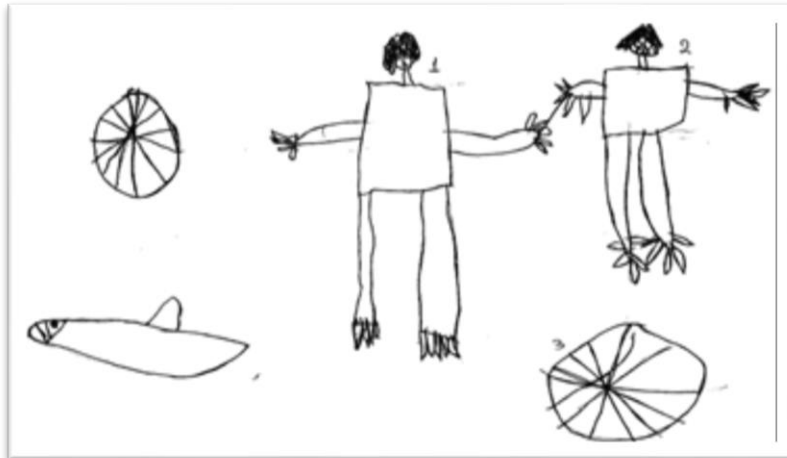


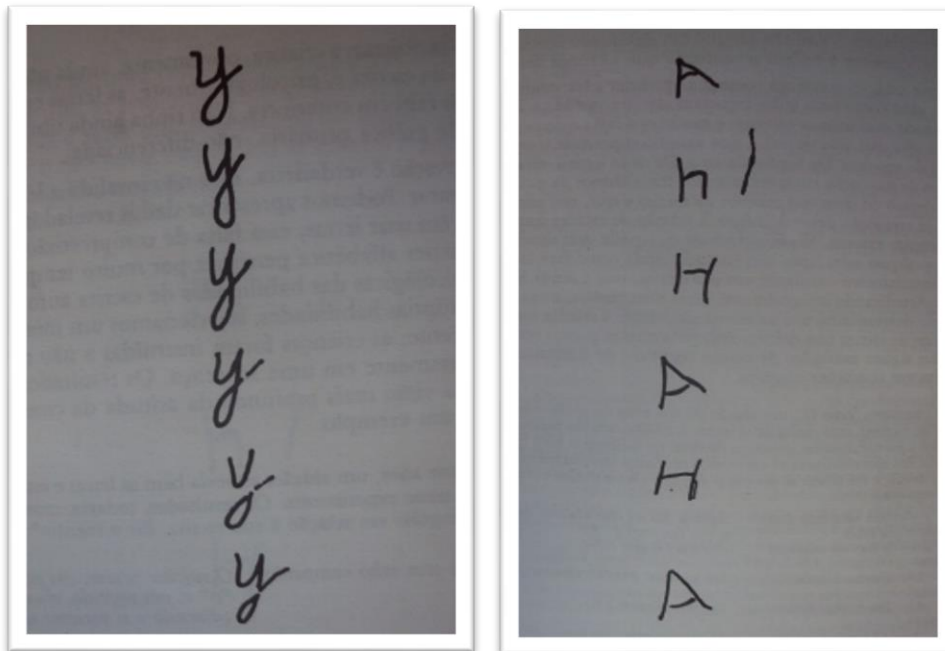
Imagem retirada do artigo FRANCIOLI (2013).

Na análise de Francioli (2013), essa criança está num estágio avançado da escrita pictográfica, por isso, o objeto a ser retratado pode ser substituído por outro. Segundo Luria (1988), a escola favorece amplamente esse tipo de comportamento, porque a criança está em processo de desenvolvimento de habilidades psicológicas, em cuja base promoverá a última forma, a escrita simbólica.

e) Estágio do desenvolvimento da escrita simbólica

A relação da criança com a escrita é puramente externa. Neste momento, a criança sabe que pode usar os signos que lhe foram ensinados na escola, como as letras do alfabeto, ela tenta escrever qualquer coisa, mas ainda não sabe como usá-la, pois quando o professor pede à criança para que escreva algo, pode registrar letras que conhece ou memorizou sua forma de escrita, mas sem que essas letras tenham algum significado com o que lhe foi pedido para registrar. Portanto, nesse momento a criança não aprendeu a função da escrita e pode ser comparado com o segundo estágio, de escrita não diferenciada, significa que a criança no início da alfabetização identifica os códigos linguísticos de maneira externa sem entender o sentido e mecanismo do uso da escrita simbólica.

Luria (1988) dá alguns exemplos de uma criança que em qualquer frase que é pedido a ela para escrever, apenas escreve as letras “A”, “I” e “U”, obviamente a criança ainda não aprendera a ler o que havia escrito, simplesmente leu as letras que havia escrito sem relacionar com as frases, pois a criança ainda não tinha aprendido a função de escrita e não tinha ultrapassado a fase de atividade gráfica primária. Outro exemplo com outra criança é feito, acontece no início o mesmo resultado, Luria dita frases e a criança escreve letras aleatórias “V”, “U” e “M”. Mais tarde refaz o teste com a mesma criança, é dado a ela seis sentenças que se iniciam com a letra “U” e a criança anotou igualmente em todo início de frase a letra “U”. Abaixo mais alguns exemplos.



Imagens retiradas de exemplos de escrita de crianças participantes da pesquisa de Luria (1988).

Para o autor, esses dados revelam que a criança tem habilidade de escrever, mas não quer dizer que realmente compreendam o processo de escrita, pode acontecer de a criança ter uma atitude diferenciada de certa escrita e sua compreensão do que saber da necessidade de registrar conteúdos diferentes.

O desenvolvimento da alfabetização envolve a assimilação de mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada para apressar o ato de recordação. À medida que a transformação ocorre, uma reorganização acontece nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil, a criança constrói novas e complexas formas culturais e mais importantes funções psicológicas e começa a empregar

expedientes culturais que são aperfeiçoados no processo em que a criança se transforma.

Entretanto, Luria (1988) diz que quando a criança chegar ao momento de entrar na escola, suas técnicas primitivas serão desenvolvidas, mas ficarão perdidas assim que começar a aprender o mecanismo da escrita simbólica. Essas técnicas elaboradas pelo autor servem como estágios para a criança aprender a escrever normalmente. Portanto a ação de produzir mecanismos primitivos da escrita faz produzir na criança a ideia do que é a escrita simbólica num breve espaço de tempo, sendo assim a criança irá se apropriar dessa escrita, ocorrendo uma reorganização de seu comportamento, chegando ao domínio através de várias tentativas sucessivas em busca do aperfeiçoamento.

Para esse experimento realizada por Francioli (2013), uma criança de seis anos participou com a escrita das 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.



Imagem retirada do artigo FRANCIOLI (2013).

Nas análises de Francioli (2013), a criança compreende 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. Nesse estágio, embora a escrita ainda não apresente um uso funcional, apreendida em sua forma externa e suas marcas particulares, a criança começa a compreender

que pode usar signos para escrever qualquer coisa, no entanto, não entende como fazê-lo.

Esses estágios representam a pré-escrita ou pré-instrumental, já que a escrita ainda não serve como instrumento para lembrar as situações postas pelo pesquisador. As crianças, inicialmente, não conseguem ver a escrita como meio ou instrumento para lembrar algo; de certo modo, a criança só se interessava em “escrever como os adultos”, e com isso, escrever não é um ato para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo (LURIA, 1988).

As pesquisas de Luria (1988) confirmam que esses momentos são marcados por um longo processo pelo qual a criança percorre, desde o primeiro estágio com os rabiscos não diferenciados até o último com a escrita simbólica, que percorre um extenso caminho, pois seu desenvolvimento não é linear, mas é gradual e dialético, portanto a transição para outra técnica no início pode causar 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, 1988, p. 181).

Francioli (2012) explica que para Luria, o desenvolvimento da criança dependerá de técnicas de escrita usadas e também de substituições de uma técnica por outra, a criança tem uma compreensão de maneira externa, ou seja, ela ainda não entende o sentido e o mecanismo do uso das letras. Luria (1988) acredita que no instante em que a criança começa a aprender a ler, escrever e conhecer suas primeiras letras pode levar em conta como o primeiro estágio da imitação, isto é, quando a criança inicia os primeiros registros, ainda não há conteúdo, visto que ainda não compreende o significado de seus registros, pois a relação da criança com a escrita como já dito antes, é somente externa e a compreensão de todo o mecanismo da escrita leva um longo tempo para ocorrer. Esse momento registra que a escrita torna-se instrumento, as crianças começam a realizar tentativas de criar grafias expressivas, e, com intervenção adequada, o próximo passo no desenvolvimento da escrita na criança é marcado pela aprendizagem de que as

letras representam os sons que compõem as palavras, ou seja, a compreensão da escrita com instrumento de comunicação, usada em nossa sociedade.

2.3 As Influências nas Pesquisas Brasileiras

Alexander Luria ao longo dos primeiros sessenta anos da psicologia moderna, trabalhou para tornar um estudo marxista a serviço do povo de uma sociedade democrática e socialista. Luria se tornou pioneiro através de suas experiências em contato com a psicologia. Buscou fazer um trabalho de estudos da psicologia intelectual, cultura humana tentando entender e aperfeiçoar cada vez mais. Embora falecido há mais de 30 anos, os estudos que elaborou no campo da memória, da linguagem escrita e do desenvolvimento cognitivo continuam a provocar grande atenção e interesse e por alguns já é considerado um clássico.

De acordo com Oliveira e Rego (2010), a criatividade do autor como investigador se valorizava na psicologia, neurologia e linguística, mas ainda era pouco conhecida entre os pesquisadores do campo educacional no Brasil, trazia contribuições que ajudam a compreender o que era preciso preservar da realidade humana e sua complexidade. Seus estudos também expressavam criações de uma metodologia de pesquisa que marcou as investigações psicológicas de sua época para a atualidade. Tudo começou quando Luria iniciou sua carreira em seus primeiros anos da grande Revolução Russa, acontecimento que influenciou decisivamente sua vida e a de todos que conhecia, comparou experimentos com de outros grandes psicólogos americanos e ocidentais vendo muitas diferenças em relação ao seu trabalho, os fatores sociais e históricos também foram grande influência para o seu trabalho.

Oliveira e Rego (2010), afirma que no Brasil especialmente nas áreas de psicologia e educação, Luria é mais conhecido como um colaborador ou discípulo de Vygotsky, alguém que estudou e realizou pesquisas ao seu lado, acabou tendo seus trabalhos difundidos e percorreram um caminho inicialmente independente. Alguns dos primeiros títulos de Luria publicados no Brasil foram, *Curso de Psicologia Geral (1991)* e *Fundamentos de Neuropsicologia (1981)*, que falam a respeito da sua produção como neuropsicólogo, pesquisador dedicado à compreensão das bases

biológicas do funcionamento psicológico, explica porque o autor soviético foi inicialmente conhecido por estudiosos brasileiros na área de ciências biológicas, medicina e fonoaudiologia.

A obra *Curso de psicologia geral* aborda uma espécie de manual introdutório, divididos em quatro volumes, que inicialmente foram destinados a alunos de psicologia, cujo texto aborda sobre o cérebro, a evolução do psiquismo, atenção, memória, linguagem e o pensamento, sendo uma introdução geral ao estudo da psicologia com bases materialistas da abordagem histórico-cultural. Enquanto na obra *Fundamentos de neuropsicologia*, talvez a mais importante referência de Luria no Brasil para os estudiosos de neurologia, aborda sobre a importância da noção do sistema funcional e também sobre o funcionamento cerebral que o autor distingue em três unidades.

Oliveira e Rego (2010) falam que o conjunto de obras de Luria publicadas no Brasil, o que mais se destaca é um artigo incluído numa coletânea de textos de autores soviéticos lançada em 1988, mais conhecida como, *O desenvolvimento da escrita da criança*, capítulo do livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, obra que foi lançada junto dos autores Vygotsky e Leontiev, em um momento que os estudos de Emilia Ferreiro estavam sendo exploradas pelos pesquisadores brasileiros, principal obra intitulada *Psicogênese da língua escrita* (1985), e é finalmente a partir desse momento quando é publicado o artigo de Luria sobre a história da escrita na criança, que gerou um impacto bastante significativo, por isso tantas comparações, dissertações, artigos e debates articulados entre os pesquisadores brasileiros com relação a Luria e Ferreiro.

3. ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONCEPÇÕES DE FERREIRO E LURIA

Neste momento do trabalho, compete um exercício de comparação dos princípios das teorias de Emilia Ferreiro e de Alexander Romanovich Luria, revelando as diferenças e as semelhanças das investigações nos estudos feitos pelos autores em relação às concepções de escrita e o processo de aprendizagem. Para isso, compartilhamos das análises realizadas por Azenha (1997) e Dornfeld (2008).

De acordo com Azenha (1997) é possível inferir que o objeto de estudo de Ferreiro e Luria coincidem e ambos consideram que a aprendizagem da escrita é iniciada pela criança antes da primeira vez em que um professor coloca um lápis na sua mão e lhe mostra como desenhar as letras. Portanto, para Azenha,

o projeto de investigação é pensado a partir de uma perspectiva histórica que identifica a existência de uma linha de continuidade entre gestos e signos visuais, brinquedo e desenho, formas contíguas e hierarquicamente ordenadas no interior do desenvolvimento da atividade simbólica que os unifica. A atividade simbólica, por sua vez, é entendida como o desdobramento da atividade mental, mediada de forma cada vez mais complexa. (AZENHA, 1997, p. 16-17).

Segundo Azenha (1997) o projeto de Ferreiro, inspirado teoricamente em Piaget, parte do pressuposto que a aquisição do conhecimento se baseia na escrita e procede aplicando esquemas de assimilação complexos que decorre de seu desenvolvimento cognitivo. A natureza feita por Ferreiro e também por Vygotsky e Luria tem a linguagem escrita vista como uma técnica dependente de métodos adequados apontados ambos para o caráter simbólico.

A descrição e explicação do percurso genético mostra que a interpretação feita por Piaget e Ferreiro é feita de maneira linear, estabelecendo a existência de momentos de aprendizagem na escrita que são articulados sistematicamente, modelos de aquisição em níveis ou fases que sucedem em graus ou etapas crescentes até a aproximação da escrita convencional. Na descrição de Luria tem um número maior de involuções, interpretando de forma diferente, porém ambos os trabalhos buscam identificar um processo evolutivo do estudo da aquisição da escrita no desenvolvimento infantil (AZENHA, 1997).

Azenha (1997) aponta que ler e escrever são atividades do ensino escolar, e que Ferreiro e Luria enfatizam que a aprendizagem da escrita não se começa na escola e para ambos há um percurso prévio a escolarização que pode ser definida como pré-história a aprendizagem da escrita. Portanto destaca-se que há uma crítica acumulada pelas diferentes tentativas de mudar a metodologia da alfabetização, Azenha alega

[...] a crítica de ambos à forma como a escola tem tratado a escrita aponta para o caráter mecânico do exercício de técnicas motoras relacionadas ao desenho das letras ou ao estabelecimento das associações de formas sonoras a formas gráficas e à sua memorização. (AZENHA, 1997, p. 19).

Nesse sentido, Azenha (1997) mostra uma semelhança entre as teorias de Ferreiro e Luria, em que ambos falam sobre uma pré-história da escrita, mas Ferreiro não focaliza suas pesquisas sobre esse momento da aprendizagem, enquanto Luria entende esse ponto como fundamental no desenvolvimento da escrita da criança.

a cultura escolar relacionada ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, tanto na Rússia contemporânea de Luria quanto na América Latina de Ferreiro, não incorpora essas proposições e que a psicologia anterior a essas investigações também não acumula conhecimentos sistemáticos sobre o caráter específico dessas aquisições [...] (AZENHA, 1997, p.19).

Sendo assim, é dada a importância de avanços teóricos que são proporcionados por esse trabalho, em que as duas investigações tem a necessidade de aprofundar um caráter científico para a área de aprendizagem da leitura e da escrita.

Então é possível perceber que as duas abordagens teóricas, tanto de Ferreiro quanto de Luria, são pesquisas desenvolvidas e compreendidas por diferentes formas de pensar sobre o processo de alfabetização. A primeira autora teve como inspiração os trabalhos postulados por Jean Piaget, que leva a uma interpretação mais linear a um processo de evolução da escrita na criança, enquanto o segundo autor é ligado a Vygotsky, que tem como base teorias da perspectiva histórico-cultural que concebe o desenvolvimento marcado pelas aprendizagens. (DORNFELD, 2008)

Ferreiro e Teberosky (1990) utilizam em seus estudos métodos inspirados em Piaget, cuja metodologia consiste em um diálogo com a criança de forma sistemática com objetivo de entender a sequência de seus pensamentos ou base no que a criança responde ou faz daquilo que foi proposto pelo experimentador.

Luria (1988) utiliza um método instrumental ou histórico-genérico que foi criado por Vygotsky, É um método que possibilita análise do desenvolvimento infantil em um ponto de vista histórico, em que busca compreender o desenvolvimento humano desde o seu surgimento. Sendo assim Luria estuda o desenvolvimento natural e escolar da criança como um único processo (DORNFELD, 2008).

De acordo com Azenha (1997), Ferreiro e Teberosky constroem uma explicação sobre os processos e formas que as crianças aprendem a ler e escrever e que nesses processos há um alto nível de repetência e evasão nas séries iniciais que acontece principalmente com as crianças mais pobres. As autoras explicam que o melhor método de ensino da leitura e da escrita é permitir o desenvolvimento da habilidade perceptiva e suas capacidades cognitivas. Ferreiro e Teberosky (1990) são autoras firmemente ligadas às teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que procuram construir esquemas de assimilação generalizados aos esquemas de ação e de sua aplicação com objetos, buscam enquadrar a realidade vivenciada pela criança. As autoras então buscavam encontrar entre disputas um método melhor ou mais eficaz para alfabetizar contrapondo os métodos sintéticos (parte dos elementos menores para a palavra) e analíticos (parte da frase ou da palavra para os elementos menores), já que ambos os métodos tem a mesma concepção, vinculada ao associacionismo como teoria de aprendizagem. Em relação aos aspectos do construtivismo da aquisição de conhecimento, foi o método mais aceitável pelas autoras, que são os esquemas assimilativos em que a criança desenvolve ideias de forma espontânea, processo que tem um caráter de necessidade lógica.

O percurso do desenvolvimento cognitivo e a própria constituição do sujeito de conhecimento, na teoria piagetiana, parecem ser imanentes à construção endógena, apenas marginalmente afetada pelas demandas do ambiente cultural, em que pesem as ressalvas de Piaget de que a localização dos pontos de origem das estruturas de conhecimento é dificilmente encontrável nos objetos ou nos sujeitos. (AZENHA, 1997, p. 24).

Para Azenha (1997) o ensino sobre o percurso do desenvolvimento é difícil de ser articulado para a compreensão da aprendizagem que está ligada ao percurso natural do desenvolvimento, ou seja, a criança se desenvolve e aprende de forma espontânea, porque é no desenvolvimento que se constrói o que pode ser observável para cada criança. Ferreiro (1997) diz que fala e escrita são como dois códigos diferentes e semelhantes ao mesmo tempo, pois um é de natureza sonora e outro de natureza visual, pois a linguagem escrita é uma representação da linguagem falada.

Ferreiro (1997) explica que as crianças constroem teorias ou hipóteses sobre a linguagem escrita, que com o tempo vão melhorando a forma de escrita e se sucedendo a uma progressão regular, constituindo o que as autoras chamam de níveis ou fases de aquisição, com já explicado no primeiro capítulo deste trabalho. Nessas fases da escrita, os erros das crianças constituem forma de assimilar o objeto que expressa a lógica própria do processo de aquisição, essa produção de escrita ocorre quando não se tem cópia imediata de palavras que não foram memorizadas a forma gráfica anteriormente, portanto os erros pertencem ao processo de aquisição e são fundamentais para o próprio conhecimento.

Em Luria, a explicação sobre esse processo da aquisição da escrita ocorre de maneira diferente. De acordo com Azenha (1997), Vygotsky critica o jeito de a escola lidar com o ensino da linguagem escrita, alegando que é apenas ensinado às crianças a desenhar as letras e construir palavras com essas letras, não ensinando o que é a linguagem escrita. Sendo assim, uma maneira mecânica de ler o que se está escrito, isso é resultado de um fator histórico relacionado à prática de ensino, que muitas vezes é ensinado sem apoio de procedimento que sustenta essa prática.

Sobre a relação da linguagem escrita abordada por Vygotsky, a primeira etapa de uma investigação científica é mostrar sua pré-história, ou seja, o aspecto interior da escrita, a função simbólica que realiza relação entre coisas reais e o desenvolvimento do uso de seu signo. O autor ressalta que o valor da linguagem é central e que permite antecipar contribuições de um estudo de valor simbólico da escrita em que pode trazer a constituição cognitiva do homem.

Ao contrário dos animais, o homem vive não só o mundo de sua experiência sensível, mas assimila e acumula a experiência social, regida pelo plano abstrato dos conceitos. Esse traço humano de desdobrar sua experiência passando do plano sensorial ao racional é

a principal característica de consciência humana, e, portanto, o problema fundamental da psicologia é explicar essa passagem. (AZENHA, 1997, p.39).

Após a morte de Vygotsky, em 1934, Luria foi um dos principais estudiosos a continuar as suas ideias. Na interpretação de Azenha (1997), a linguagem é um instrumento de acesso às informações que permite a generalização da atividade com o mundo. A formação da consciência é parte da história da constituição da linguagem e foi Vygotsky que antecipou a importância da investigação da linguagem escrita e que ajudou a explicar como ocorre esse processo na criança, localizando as funções específicas que permite o uso como mediação da atividade mental.

Luria partiu das hipóteses e investigações iniciadas por Vygotsky e desenvolveu experimentos visando explicar e comprovar a gênese desse processo de símbolos feitos pela escrita. Azenha (1997) explica que Luria investigou o papel da internalização das funções que passam pelo conteúdo intra-psicológico e que opera o reflexo do mundo externo na consciência do homem. Sendo assim, Luria compreende que a escrita precisa ser contextualizada em situações que se utilizava como recurso, como o uso de instrumento para a memorização.

Ao contrário de Ferreira que é contra o uso de memorização, defendia os erros contínuos das crianças para a evolução da aprendizagem na escrita, Luria acreditava que a utilização da memória é fundamental, após a escrita, a utilização da leitura é um procedimento informador da diferenciação gráfica, ou seja, ler um conjunto de palavras depois de sua escrita estimula a criança a criar diferenças objetivas na escrita para encontrar seus significados.

Com Luria, na visão de Azenha (1997), o conteúdo das palavras é um papel importante no desenvolvimento da diferenciação da escrita, os significados das palavras como a forma, cor, dimensão, quantidade, brilho e ritmo que constituem fatores em que as crianças são sensíveis, utilizando contrastes entre as palavras ou gradações diferentes nas palavras. É usado um exemplo no qual ao testarem nas crianças pede-se para anotar palavras com significado que indicava contrastes no tamanho grande e pequeno, ou cores em preto e branco, quantidades de palavra, entre outros.

A sensibilidade linguística das crianças produzia nos registros uma quase imediata diferenciação. A utilização dessas diferenciações para o reconhecimento na leitura nem sempre ficava garantida, mas

o que interessa apontar é a transformação gráfica promovida por esses fatores presentes no conjunto dos estímulos (AZENHA, 1997, p.48).

Luria tinha como objetivo de estudo, investigar crianças pequenas que ainda não estavam matriculadas nas escolas, pois investigava o desenvolvimento da escrita em pré-escolares se dedicando ao momento que as crianças estavam descobrindo o simbolismo da escrita.

O estudo comparativo entre os trabalhos de Ferreiro e Luria favorece continuidades e rupturas nas explicações sobre o processo de alfabetização. De acordo com Francioli (2012) alguns pesquisadores aproximam Ferreiro de Luria e pode se dizer que são autores com concepções e ideias completamente diferentes. Luria demonstra que o desenvolvimento não é natural ou espontâneo e que leva a criança à aprendizagem sistemática da escrita, mas o desenvolvimento cultural e das funções psíquicas. Ferreiro mostrava que a aprendizagem era entendida como questionamento da natureza, valor do objeto natural e da escrita que se inicia muito antes da escola.

Se ao comparar o que os autores dizem, sobre a criança começar muito antes da escola quando o professor coloca um lápis pela primeira vez na mão da criança e lhe mostra como desenhar as letras, pode-se dizer que ambos coincidem, pois parte do princípio que a criança chega à escola e já possui conhecimentos sobre escrita e esse posicionamento geralmente é defendido por aqueles que aproximam as teorias de Vygotsky e Piaget.

Azenha (1997) também buscou comparar e aproximar a teoria dos autores,

[...] em ambas as investigações, as tentativas infantis de escrever antes do ensino formal são valorizadas positivamente e a perspectiva teórica dos autores busca objetivar a existência de uma lógica subjacente que se procura descrever e explicar (AZENHA, 1997, p. 18).

Tanto Luria quanto Ferreiro, valorizam as escritas que antecedem o ensino sistematizado na escola, mas a grande diferença entre esses autores são os princípios teóricos e implicações metodológicas e práticas que ambos exercem com as crianças. Luria realiza as investigações a partir dos princípios da historicidade, enquanto Ferreiro investiga os processos espontâneos e biológicos. Portanto, as ideias propostas alteram todo o encaminhamento metodológico da pesquisa

alterando os resultados. Significa que, a partir das análises de Dornfeld (2008), as bases teóricas, as concepções e procedimentos metodológicos de ambos os autores são antagônicas.

Como foi mostrado no capítulo sobre Emilia Ferreiro em que suas ideias se compreendem na evolução da escrita em níveis de alfabetização de crianças na idade escolar, Luria tem ideias diferentes sobre esse aspecto, baseado na pré-história da escrita, estudando por meio de observações os estágios em que a criança desenvolveria ao escrever.

Para Francioli (2012) as pesquisas realizadas por Ferreiro e por Luria apresentam metodologias diferentes que não podem ser anuladas e nem secundarizadas pelo fato de ambos terem estudado e investigado o mesmo objeto e chegado à conclusão de que a criança passaria por vários estágios de desenvolvimento que com o tempo evoluiriam nas suas relações com a linguagem escrita antes de finalmente dominá-las, ou seja, ambos tinham o mesmo objetivo de entender como ocorre a evolução da criança na escrita, mas com concepções diferentes.

Ferreiro e Teberosky (1990) preocupavam-se em observar como a criança cria hipóteses da escrita considerando que o sujeito aprende através de suas próprias ações construindo suas próprias categorias de pensamento. Luria estudava a pré-história da escrita com objetivo de demonstrar que a escrita é uma função complexa, realizada pela mediação de suas ações e que produz na criança importantes funções psicológicas no seu desenvolvimento. O pesquisador soviético ainda afirma que a escrita é uma técnica usada para fins psicológicos, a escrita também é considerada uma construção do uso funcional de linhas ou signos para transmitir ideias e conceitos.

Outro ponto mostrado por Francioli (2012) é que durante os experimentos, Ferreiro e Teberosky se preocupavam com relação ao fonema e ao grafema na escrita simbólica da criança, Luria, por outro lado, se preocupava com a escrita da criança com relação à origem primitiva da escrita, fazendo observações de como a criança assimila as técnicas primitivas da escrita antes de chegar à escola.

Luria (1988) na obra, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, buscou observar um caráter imitativo da escrita de crianças pequenas, pois para ele a criança só se interessa em escrever como os adultos, por isso em seus estudos apresentam-se escritas principalmente em forma de rabiscos. A criança ao ver o

adulto escrever, imita-o fazendo vários traços e rabiscos aleatórios e sem significado, não sendo uma escrita com finalidade de lembrar. Luria ainda acredita que a criança imita apenas os gestos que o adulto faz e não a sua escrita e, com isso, ainda não compreende a função da escrita. O autor afirma que aprender as formas das letras não quer dizer que a criança compreendeu os mecanismos da escrita e esse domínio só vem depois de um longo tempo.

Vale comentar uma contraposição entre Ferreiro e Luria em relação à diferença de escrita e desenho. Azenha (1997) explica que para Ferreiro essa distinção é dada à criança como forma natural entre o desenho e a escrita como um sistema de signos convencionais. Entretanto, Luria possui outro foco de estudo como a atenção e a memória. Em suas pesquisas são abordadas muitas vezes transformações nas funções psicológicas, na escrita topográfica, por exemplo, há traços em si invisíveis em suas manifestações que podem ser interpretadas na produção de gestos, falas ou comportamentos.

A escrita pictográfica representava um obstáculo para conteúdos difíceis registrados dessa forma, como no caso da frase “Há mil estrelas no céu”. As soluções inventadas pelas crianças poderiam estar mais próximas do recurso figurativo, pelo emprego do registro de um conteúdo associado ao significado, ou mais próximas do signo simbólico, pela inclusão de marcas arbitrárias. (AZENHA, 1997, p. 57).

Finalmente deve-se ter em mente que Ferreiro analisa a escrita de maneira descontextualizada, ou seja, suas tarefas possuem diferentes influências na leitura ou na escrita, enquanto para Luria as crianças aprendem que a escrita pode fazer com que certos conteúdos sejam lembrados. Portanto, as contraposições abordadas por Azenha (1997) entre os autores são notáveis, pois as duas investigações podem ser pensadas como complementares, o estudo de Luria aborda como a criança constrói a relação funcional com os signos, enquanto Ferreiro e Teberosky demonstram como os sujeitos constroem a compreensão da função do sistema simbólico que envolve perceber as semelhanças e diferenças entre escrita e leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar aspectos sobre o processo de alfabetização das crianças nas concepções de Alexander Luria e Emilia Ferreiro, apontando uma análise das duas teorias, considerando, especialmente, o desenvolvimento da escrita. Inicialmente foi traçado um demonstrativo das concepções sobre o desenvolvimento da escrita realizada por Ferreiro e em seguida por Luria. O estudo comparativo realizado demonstrou teorizações diferentes em relação a concepção de escrita e as bases teórico-metodológicas que embasaram os ditos autores.

Luria, apoiado nos estudos de Vygotsky, defende que a criança que ainda não entrou na escola está num momento chamado de pré-história da escrita, e que a escola marca um papel decisivo nesse processo, já que medeia essa apropriação da linguagem escrita, por meio da intervenção e ações docentes que possam organizar o ensino. Ferreiro, apoiada nos estudos de Piaget, interpreta de maneira linear os processos de desenvolvimento da escrita na criança, discorrendo que as mudanças de estágios refletem um processo natural.

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possui apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. (LURIA, 1988, p. 145).

Portanto, para Luria (1988) a escrita é um instrumento que só tem razão e sentido se a criança aprender a escrever, pois a escrita constitui-se em signos auxiliares para que possa lembrar-se da ideia.

Ferreiro ficou conhecida pela vertente do construtivismo, que segundo Francioli (2012), no Brasil, defende as ideias do “como se ensina” ao “como se aprende” ou “aprender a aprender”, termos que ainda mantêm o domínio na pedagogia brasileira. O construtivismo concentra seu foco no desenvolvimento

espontâneo negando a transmissão do conhecimento pelo professor, ou seja, a corrente teórica construtivista é a aprendizagem da linguagem escrita que está sujeita ao desenvolvimento ou evolução natural da criança, ignorando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que acontece durante a aprendizagem nas escolas.

Com base nessas perspectivas, precisamos estudar essas teorias, identificar suas fragilidades e buscar possibilidades que garantam que todas as crianças apropriem-se da linguagem escrita. Defendemos que o ensino da linguagem escrita é fundamental para ativar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, e os pressupostos de Luria nos ensinam que aprender a escrever cria mudanças da apropriação da escrita na criança. Desenvolve um processo de saberes que vai além da relação entre fonema e grafema, pois para escrever é preciso pensar, abstrair e exige uma tomada de consciência para ter um domínio consciente da escrita na educação escolar. Diante disso é importante que o professor conheça seus alunos e compreenda seus conhecimentos prévios e o que ela já sabe, para que a criança possa ter uma estimulação maior de sua capacidade e assim criar um vínculo entre professor-aluno e aluno-aluno, vivendo e variando mais as suas experiências.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria das Graças. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio, **Didática da alfabetização: decifrar o mundo, alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: Editora FTD, 1996.

DORNFELD, Larissa M. C. **O desenvolvimento da escrita na criança. Uma análise comparativa das teorias de Ferreiro e Luria**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de São Carlos, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Emília Ferreiro: Uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Artmed, Editora. Porto Alegre. 1990.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Os estágios que constituem a história da pré-escrita: reflexões a partir dos experimentos realizados com crianças não alfabetizadas. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, MS, n.1, v1, janeiro a junho de 2013.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) 2012. Universidade Estadual Paulista (Campos de Araraquara), Araraquara. 2012.

IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos. Disponível em <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>>. Acesso em: 23 set. 2014.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora Ícone.1988.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 15 nº. 44. Rio de Janeiro, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000; Educação e letramento. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea**. 2010. Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Cláudia. **Conceitos de Vigotski no Brasil**: Produção divulgada nos cadernos. 2004. Programa de pós-graduação em psicologia da educação, PUC, São Paulo. 2004.

TULESKI, Silvana Calvo. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria**: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.