

ACESSO AO MUNDO DA ESCRITA: OS CAMINHOS PARALELOS DE LURIA E FERREIRO

Maria Thereza Fraga Rocco
da Faculdade de Educação/USP

RESUMO

Evocando inicialmente as semelhanças e contrastes entre os achados de Piaget e Vygotsky, o artigo estabelece um paralelo entre as buscas, a metodologia e as propostas do psicólogo soviético Alexandr Luria, na década de 20, e as da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, na década de 70, evidenciando a proximidade – apesar da defasagem no tempo e espaço – destas investigações sobre “a pré-história da escrita”.

ABSTRACT

After evoking the resemblances and contrasts between the findings of Piaget and Vygotsky, the article compares the searches, methods and proposals of Soviet psychologist Alexandr Luria in the 20's and those of Argentinian researcher Emilia Ferreiro, in the 70's, showing the parallelism – in spite of the time and space gap between them – in their investigation of “pre-history of writing”.

A pedagogia, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças.

Vygotsky

A investigação acadêmica, na medida em que se desenvolve, acaba, por circunstâncias diversas, privilegiando alguns temas que costumam tornar-se "a menina dos olhos" de muitos estudiosos nos mais diferentes setores. É o que vem ocorrendo atualmente, e não sem justiça, com o problema da alfabetização e os vários focos de interesse por ela despertados ou que a ela se relacionam.

Assim é que as formas de construção da escrita e o acesso a elas pelos pequenos, particularmente, têm sido amplamente discutidos, resultando daí admiráveis e importantes reflexões e pesquisas.

Focalizando, pois, algumas de tais realizações de alto nível é que se tentará, no presente texto, discutir as contribuições de dois estudiosos, bastante longínquos um do outro em seus tempos e espaços de vida, bastante diferentes nas motivações que os alimentam, pelo menos à primeira vista, mas que, em verdade, revelam muito mais pontos em comum, pontos que os aproximam um do outro, no que concerne não só às concepções teóricas que embasaram suas experiências, mas também no que respeita à própria forma pela qual conduziram suas investigações.

Trata-se dos trabalhos sobre os processos de *construção da escrita*, pela criança pequena, realizados respectivamente por A. Romanovich Luria e Emilia Ferreiro, num intervalo de aproximadamente meio século a separar o primeiro desta última.

Antes mesmo de iniciarmos o tratamento do tema proposto e de nos debruçarmos sobre essas produções, buscando analisá-las e compará-las, por se tratar de Luria e Ferreiro, é preciso fazermos um corte na seqüência e conduzirmos algumas reflexões preliminares sobre Lev Semenovich Vygotsky e Jean Piaget.

E por que razão?

Em verdade, não podemos falar em Luria sem pensarmos em Vygotsky, da mesma forma que não se pode tratar do trabalho de Ferreiro sem remeter suas pesquisas a Piaget.

Luria (1979), em um de seus mais belos trabalhos, ainda aguardando tradução entre nós, *The Making of Mind*, indica a trajetória seguida por Vygotsky, Leontiev e por ele próprio, além de mais outros estudiosos da psicologia soviética das décadas de 20 e 30. Companheiro inseparável de Vygotsky e Leontiev, Luria nos proporciona relatos a um só tempo emocionantes e equilibrados do grande companheiro, a quem considerava um gênio.

Conta-nos Luria que, ainda muito jovem, com menos de 20 anos, conhece Vygotsky que, também bastante moço, organiza um grupo de estudos entre pessoas, de certo modo, especiais e que se encontravam durante cinco ou seis horas por dia, várias vezes na semana, tendo um objetivo comum: o de tentar resolver a crise da psicologia soviética nos anos 20 e de propor as novas bases dessa mesma psicologia, agora concebida sob inspiração marxista.

Luria, já próximo de seus 70 anos e em suas lúcidas reflexões, aponta para a dificuldade da empreitada então pretendida, calculada que era em idéias de pessoas muito sérias, porém muito jovens. Assim, ainda que a proposição de uma nova psicologia soviética, de extração socialista-marxista, não tenha se realizado plenamente, o grupo liderado por Vygotsky, de quem partiam as mais ousadas e importantes idéias, deixou pesquisas memoráveis que se estenderam em múltiplas e importantes direções.

Enquanto Leontiev dedicava-se aos estudos da memória, Levina encarregava-se do papel desempenhado pela fala e Luria tratava de analisar, juntamente com as funções da atenção e da memória, o desenvolvimento da escrita entre crianças pequenas e, mais tarde, entre camponeses iletrados que, após a revolução de 1917, passaram a viver em fazendas socializadas.

Vygotsky, por seu turno, constituía-se como o pólo irradiador de idéias para que essas pesquisas se realizassem e ele próprio ia produzindo seus escritos que espantavam a comunidade científica da época. Assim como Luria, Vygotsky dominava também vários idiomas: latim, francês, inglês, alemão e espanhol, fato que permitiu a ambos contato contínuo com os maiores expoentes da *intelligentsia* tanto de leste quanto de oeste.

Já àquela época, em pleno reinado do Pavlov, Kornilov e Bekheterev, Vygotsky, em 1924, durante uma palestra no Segundo Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, assustou alguns e encantou a muitos ao discutir e questionar o papel dos reflexos condicionados nas funções superiores da mente.

O grupo de jovens, conta-nos Luria (1979), lia desde os românticos alemães até os textos de Lenin e Marx. E seguindo esse roteiro de altíssimo nível intelectual, durante os sistemáticos encontros semanais, discutiam, entre outras, as obras de Brentano, Dilthey e sobretudo os escritos do jovem e já famoso biólogo de Genebra, Jean Piaget, que meio século depois viria a se tornar, se podemos assim dizer, o mentor intelectual de muitos estudiosos, inclusive de Emilia Ferreiro, de cujo trabalho trataremos mais adiante.

Se, para falar de Luria, é preciso falar de Vygotsky e para falar de Emilia Ferreiro, é preciso falar de Piaget, fundamental também se torna uma reflexão que compare certas posturas de Vygotsky e Piaget, que têm sido considerados, quase sempre, em situação de oposição, sobretudo do primeiro em relação a este último.

Senão vejamos. Seriam assim tão radicalmente opostos os trabalhos de Vygotsky, se comparados aos de Piaget, quando tratam, por exemplo, de temas que envolvem as difíceis formulações da relação linguagem-pensamento, que procurem dar conta dos processos de construção das estruturas do conhecimento na criança, ou ainda, que estudem a linguagem da criança pequena, seu papel e evolução?

Se são tão diferentes os partidos teóricos desses dois grandes estudiosos, quais os reflexos, por exemplo, projetados por eles sobre Luria nas décadas de 20 e 30 e sobre Ferreiro nos anos 70?

No que respeita a essas tão propaladas diferenças, que de fato existem e são consideráveis, é possível verificar, no outro prato da balança, que há muitos pontos em comum entre Vygotsky e Piaget, a começar pela linha cog-

nitivista, construtivista-interacionista que se encontra na base teórica dos trabalhos de ambos.

Em relação ao interacionismo, Claudia Lemos (1986) afirma que "o termo interacionismo (na literatura psicológica) tem servido já há muitas décadas para designar uma posição epistemológica distinta quer do racionalismo, quer do empirismo, na medida em que assume a *interação* entre o organismo humano e o ambiente como matriz de *transformações qualitativas* desse organismo, capaz, por isso, de explicar a gênese das atividades mentais superiores e do conhecimento" (p. 1-2). E a autora ainda acrescenta que, "embora o termo pareça aplicável tanto às obras de Vygotsky e de Wallon quanto à de Piaget, é à deste último que tradicionalmente se faz referência, quando se fala em interacionismo em Psicologia do Desenvolvimento".

Apesar de o termo, como diz a autora, vir tradicionalmente ligado à obra de Piaget, acreditamos não ser impertinente, portanto, aplicá-lo às posições teóricas de Vygotsky e Lúria, ressaltando tratar-se aqui, evidentemente, de um sócio-interacionismo, cujo enfoque principal é de raiz histórico-dialética, visto sob a luz da teoria marxista.

Textos tanto de Vygotsky e Lúria por um lado, quanto um, bastante raro, escrito por Piaget por outro lado, talvez um dos últimos produzidos antes de sua morte, nos dão conta de que, provavelmente, maiores são as aproximações que os distanciamentos a serem verificados entre esses respectivos trabalhos.

Tal fato é tão verdadeiro que Lúria (1979, p. 38-57) fala, em seu famoso artigo "Vygotsky", da enorme importância dos trabalhos de Piaget para os estudos que desenvolviam. Nessa oportunidade, Lúria transcreve um bonito trecho de Vygotsky sobre o estudioso de Genebra. Diz ele: "Quando o livro *Linguagem e Pensamento da Criança*, de Piaget, tornou-se conhecido por nós, dedicamo-nos a ele com muito cuidado. Um desacordo fundamental no que concerne à interpretação da relação entre pensamento e linguagem distinguia nosso trabalho daquele desenvolvido pelo grande epistemólogo suíço. No entanto, achamos o estilo de sua pesquisa, especialmente o uso do método clínico no estudo dos processos cognitivos, altamente compatível com nosso objetivo de descobrir as diferenças qualitativas que marcam o desenvolvimento das crianças em diferentes idades" (Vygotsky, apud Lúria, 1979, p. 42-3).

Piaget (1981), por seu turno, no posfácio à edição argentina de *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotsky, faz inusitadas "observações críticas", como ele próprio as denominou, sobre a obra desse autor soviético, mostrando que, apesar das divergências, teriam tido provavelmente muitos pontos para estar de acordo, caso a vida os tivesse aproximado, e mais cedo. Vale lembrar que Piaget e Vygotsky nasceram no mesmo ano de 1896, tendo Vygotsky falecido prematuramente, aos 38 anos, em 1934.

Piaget inicia seu texto dizendo: "É com grande tristeza que um autor descobre, vinte e cinco anos após sua publicação, o trabalho de um colega desaparecido durante essa época, sobretudo se se leva em conta o fato de conter tantos aspectos de interesse imediato para ele, a ponto de pensar que poderiam tê-los discutido pessoalmente e em detalhe. Ainda que meu amigo A. Lúria tenha me mantido a par da posição ao mesmo tempo simpaticamente e crítica que Vygotsky tinha em relação à minha obra, nunca pude ler

seus escritos e entrar em contato com ele; e hoje, ao ler seu livro, lamento profundamente, já que se tivesse sido possível uma aproximação maior, poderíamos ter chegado a nos entender sobre uma grande quantidade de pontos" (Piaget, 1981, p. 199).

Piaget continua seus comentários dizendo que o livro de Vygotsky, de 1934, referia-se a trabalhos dele, Piaget, datados de 1923 e 1924. Numa atitude de grande respeito pela produção intelectual do outro, decidiu então verificar se as críticas de Vygotsky se justificavam à luz de seus estudos posteriores. Concluiu Piaget (1981, p. 199) que a resposta seria *sim* e *não*, pois, como afirma, "sobre determinados aspectos estou hoje mais de acordo com Vygotsky do que teria estado em 1934 e, sobre outros pontos, creio possuir agora melhores argumentos para responder-lhe".

Outros estudiosos, de linha piagetiana, além da própria Ferreiro, apontam também para esse fato, de não existirem incompatibilidades teóricas cruciais entre os trabalhos de Piaget e os dos psicólogos soviéticos, sobretudo os de Vygotsky. Assim é que encontramos, na obra organizada pela própria Ferreiro com Margarita G. Palacio (1987), algumas declarações que reiteram esse ponto de vista, quando elas resumem as discussões do Simpósio Internacional sobre Novas Perspectivas nos Processos de Leitura e Escrita, realizado no México em 1981: "Cazden ressaltou a importância de confrontar os pontos de vista teóricos de Piaget e Vygotsky, na medida em que alguns trabalhos apresentados no Simpósio utilizam um ou outro como referencial teórico. Hermine Sinclair assinalou que era impossível fazê-lo dentro dos limites da discussão, mas acrescentou que provavelmente os dois estão muito próximos um do outro, embora cada um dê ênfase a uma parte do desenvolvimento mental (Ferreiro e Palácio, 1987, p. 268).

Prosseguem discussões interessantíssimas a respeito dos dois autores — discussões que exigem um estudo demorado e que também nos autorizam, com maior vigor, a realizar essa espécie de comparação entre os estudos de Lúria e de Ferreiro, no que respeita à construção da escrita pela criança em idade pré-escolar.

Entre nós, parecem bastante revolucionárias as novas propostas de alfabetização, nascidas a partir dos trabalhos de Ferreiro, segundo as quais a construção da escrita pela criança não se atrela nem ao domínio de habilidades motoras nem à posse de um código gráfico, mas é antes o resultado de um processo de representação da linguagem, processo histórico e individual de estruturação de todo um sistema de representação simbólica. No entanto, mais admirados ficamos todos ao verificar que essas idéias "revolucionárias" norteavam, já na década de 20, toda uma pesquisa de Lúria sobre o desenvolvimento da escrita entre crianças pré-escolares.

Teria sido Lúria um precursor e Ferreiro uma retardatária?

~ Acreditamos que nem uma coisa nem outra. Os soviéticos, por força da própria revolução em que se envolveram e também por força da existência de um grupo muito especial de cientistas que sistematicamente estudaram e questionaram temas que iriam nos interessar décadas depois, chegaram meio século antes ao ponto atingido por Ferreiro nos anos 70. Atraso epistemológico? Evidentemente que

não. Circunstâncias históricas, sociais e políticas diferentes, em espaços também diferentes, produziram, no caso, a chegada de alguns estudiosos, como foi o caso de Ferreiro e seu grupo, quase às mesmas conclusões conseguidas pelos soviéticos 50 anos antes. No entanto, tais conclusões permaneceram ignoradas por quase todo o mundo, até a década de 60, por força sobretudo da violência stalinista que proibiu as obras desses psicólogos soviéticos tanto no oriente quanto no ocidente, fazendo com que suas idéias, tão importantes e vivas, permanecessem adormecidas por várias décadas.

Procurando, como já referimos, reformular as novas bases da psicologia soviética, a famosa "troika" — o grupo formado basicamente por Vygotsky, Luria e Leontiev — realizava pesquisas sobre os conceitos básicos da psicologia cognitiva.

Vygotsky "inventava modelos" experimentais para desenvolver essas pesquisas; a cada um eram atribuídas "tarefas", tendo sido sugerido a Luria, além de um vasto trabalho sobre o papel da escrita entre adultos na Ásia Central, a realização de estudo que pudesse dar conta das formas pelas quais se processava, entre pré-escolares, o desenvolvimento daquilo que consideravam uma pré-escrita.

Como nos relata o próprio Luria, algumas dessas "tarefas", na época, caracterizavam-se mais como "projetos de estudantes": muito ambiciosos e amplos, mas que, pouco a pouco, foram se restringindo, conseguindo delimitar suas áreas, acabando por configurar-se, boa parte deles, em realizações efetivas e fundamentais.

Quando Luria (1988) se propôs realizar, a partir de proposta de Vygotsky, o estudo da construção e desenvolvimento da escrita, sua convicção teórica era de que a história da escrita entre as crianças bem pequenas, pré-escolares, começa muito antes de elas poderem escrever suas primeiras palavras e frases.

A esse propósito, afirmava Vygotsky (1984, p. 119-20), com extrema propriedade: "Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita" (...) "A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança".

Ao tratarmos das investigações de Emilia Ferreiro, iremos ver como são próximas suas idéias daquelas encontradas entre os soviéticos.

Luria, enquanto psicólogo, está também profundamente interessado nas bases epistemológicas que permitem desenvolver a escrita entre os pequenos. Assim, não trabalha com a criança no momento em que esta começa a aprender. A ele interessa basicamente "escavar a pré-história da escrita", já que, a seu ver, essa história "começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na mão de uma criança e lhe mostra como formar letras" (Luria, 1988, p. 143).

Os trabalhos de Luria e Ferreiro partem de uma mesma preocupação inicial, qual seja a de indagar sobre a forma pela qual esse tipo de conhecimento se desenvolve entre as crianças menores, antes que estas entrem para a escola.

Se Luria pretendeu e conseguiu "escavar a pré-história da escrita", Ferreiro teve como objetivo central de sua pesquisa, realizada entre 1974 e 1976, "demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos, que vão para além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos" (Ferreiro e Teberoski, 1984, p. 11).

Segundo Luria, a condição fundamental para que uma criança seja capaz de "tomar nota" de alguma noção ou frase reside no fato de ela já ter uma espécie de "hipótese particular" em termos de "se lembrar" de algo. E para que isso ocorra é preciso que as crianças já consigam estabelecer uma "relação diferenciada" com as coisas que lhe interessam.

Luria procura, então, através de um demorado trabalho com crianças (consideradas individualmente) "traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais" que já indiquem o aparecimento de uma relação funcional, mesmo que primitiva, entre as linhas e rabiscos das crianças com um objeto qualquer de referência. O estudioso soviético procura descobrir em que momento tais linhas e garatuñas são utilizadas pela criança com o objetivo de expressar alguma relação, de produzir algum significado.

Como se pode observar, ainda que as preocupações de Luria e Ferreiro sejam muito próximas, uma divergência importantíssima entre eles deve ser apontada.

Se, para o primeiro, a pré-história da escrita tem suas origens no momento em que a criança consegue relacionar rabiscos e marcas gráficas diversas com um determinado referencial, para Emilia Ferreiro a própria imitação do ato de escrever (sem que a isso corresponda necessariamente uma interpretação ligada a um referencial específico) já corresponderia a um primeiro nível de construção real da escrita.

E como conduziram Luria e Ferreiro seus experimentos?

Luria (1988, p. 181), em relato de sua experiência, nos conta: "Pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de relembra um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Geralmente o número ultrapassava a capacidade da criança para recordar. Como a criança não conseguia se lembrar, nós lhe entregávamos um papel e lhe dizíamos para 'tomar nota' ou 'escrever'. As crianças reagem, dizendo que não podiam fazê-lo, *que não sabiam escrever*. Mostrávamos a elas que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, explorando a tendência da criança em *imitar o adulto*, sugeríamos que tentassem inventar alguma coisa e que escrevessem aquilo que iríamos dizer".

Segundo Luria, foi possível verificar que "crianças de 3, 4 e até 5 anos quase sempre *não compreendiam as instruções*, na medida em que não entendiam a escrita como instrumento, como meio, como forma de mediação simbólica" (Luria, 1988, p. 181, grifo meu).

O experimento começava, pois, com a apresentação à criança de algumas séries de seis ou oito sentenças simples, curtas, do dia-a-dia e não relacionadas entre si. O que Luria e seu grupo fizeram foi, portanto, fornecer à criança um instrumento que já lhes era familiar *externamen-*

te, mas cuja função *interna* ela desconhecia. Além disso, lançaram mão da capacidade que as crianças têm de imitar o adulto.

Durante todo o processo, na medida em que a criança tinha somente noção dos aspectos externos da técnica, foi possível observar alguns "expedientes", "invenções" e "descobertas" a que essa criança chegava para poder utilizar o instrumento.

Luria então pedia às crianças que escrevessem as frases que lhes ditava. Aqui surgem também algumas semelhanças com os procedimentos seguidos por Ferreiro que, embora explorando diferentemente o problema e propondo questões diversas, apresenta paralelismo com Luria em algumas das propostas. Ambos utilizaram uma situação experimental para pesquisa.

Ferreiro elenca seis procedimentos, dos quais destacaremos dois, os de número 4 e 6, e que se enunciam da seguinte maneira:

- a) "Pedi-se às crianças que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem na escola (mamãe, papai, menino);
- b) Sugeriu-se que experimentassem escrever algumas orações, como por exemplo: 'minha menina toma sol' (Ferreiro e Teberoski 1984, p. 182).

Tal como no experimento de Luria, essas formas de trabalho eram propostas sem que houvesse uma ligação íntima entre elas. Conforme nos relata a autora, as crianças com que trabalhava também se negavam, em princípio, a cumprir o proposto, dizendo que "não sabiam escrever" (Ferreiro e Teberoski, 1984, p. 182).

Observa-se, assim, que a proposta de Luria consistiu em estudar a pré-história da escrita, procurando levantar "as várias tendências e fatores nela envolvidos" a fim de poder, através deles, "descrever os estágios que podem ser observados quando uma criança desenvolve sua capacidade para escrever", bem como "os fatores que a habilitam a passar de um determinado estágio para outro, superior" (Luria, 1988, p. 144).

Luria pretende ainda descrever os próprios esforços do pesquisador "para traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos nas crianças, bem como o primeiro uso que ela faz de tais linhas para expressar significados" e assim projetar, a partir de tal evolução, "alguma luz sobre a pré-história da escrita humana" (p. 146).

Por seu turno, o trabalho de Ferreiro foi calcado no diálogo entre "o sujeito e o entrevistador", diálogo através do qual a autora buscava evidenciar os mecanismos do pensamento infantil que lhe permitissem encontrar as características definidoras das investigações realizadas.

Desse modo, a pesquisa conduzida por Ferreiro e seu grupo orientou-se nas seguintes direções fundamentais: identificação dos processos cognitivos que subjazem à aquisição da escrita; compreensão da natureza das hipóteses criadas pelas crianças; e descobrimento do tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

Criou-se, para tanto, da mesma forma como já o fizera Luria, uma situação experimental, bastante flexível, e que permitisse aos investigadores ir descobrindo o tipo e a natureza das "hipóteses" levantadas e das operações realizadas pelos entrevistados.

Ferreiro e seu grupo definem cinco níveis diferenciados, que subjazem à construção da escrita pela criança. Também aqui sublinhamos a semelhança com o trabalho de Luria, que definiu, por seu turno, outros cinco níveis a serem alcançados pela criança no desenvolvimento de seu trabalho com a escrita.

Se, por um lado, há entre eles essas profundas semelhanças na temática escolhida, no método de investigação conduzida, nas preocupações com o tipo de conhecimento infantil que preexiste ao domínio pleno da modalidade escrita nessa idade, há, por outro lado, consideráveis diferenças na forma de conceituar as operações realizadas pelas crianças e também na interpretação de certos dados obtidos durante tais investigações.

Para a autora em questão, em um primeiro nível "escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita" (Ferreiro e Teberoski, 1984, p. 183); para Luria, no entanto, somente se pode considerar que existe escrita, quando, além da reprodução de traços, surge já uma possível ("hipótese primária") idéia, por parte da criança, de escrita como sendo um processo que serve para *lembrar*, para *anotar* algo.

Talvez Luria tenha exigido demais de crianças tão pequenas que, como ele próprio afirma, tinham dificuldades em compreender a própria proposta dos pesquisadores. Talvez Ferreiro, sob tal aspecto, tenha apreendido mais profundamente a existência de algumas propriedades básicas da escrita nessas manifestações iniciais.

Mesmo considerando tal aspecto e detendo-nos um pouco mais sobre esse nível 1 de escrita, proposto por Ferreiro, vemos que a autora afirma, em um segundo momento, que mesmo nesse nível primitivo, por assim dizer, "podem surgir tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido" (Ferreiro e Teberoski, 1984, p. 183).

Tomando para comparação o referido artigo de Luria sobre a escrita (1988, p. 151) e os relatos de Ferreiro e Teberoski (1984, p. 197), com os respectivos gráficos encontrados tanto em um quanto em outro texto, observaremos o seguinte:

Luria, no experimento realizado com Lena, de quatro anos de idade, relata ter ditado a Lena algumas sentenças, pedindo-lhe que as recordasse para "anotá-las". Segundo o depoimento do autor, a pequena Lena ouviu apenas as três primeiras sentenças e, depois de cada uma, "começou a anotar seus rabiscos, que eram os mesmos em cada caso, isto é, não podíamos distinguir um do outro" (Luria, 1988, p. 150), resultando daí os rabiscos indistintos da figura 1 que, segundo Luria, caracterizam essa primeira fase da produção escrita, momento em que o escrever não surge associado a um referencial definido, sendo as linhas utilizadas de maneira indiferenciada, permanecendo assim como traços *externos* a qualquer função que realmente já associasse os rabiscos a um objetivo preciso. Para Luria, o que foi feito nesta figura não se constitui como escrita, mas sim como um conjunto de puras garatujas. Seria um exem-

plo típico desse primeiro estágio a que Luria denomina *pré-história da escrita*.

FIGURA 1



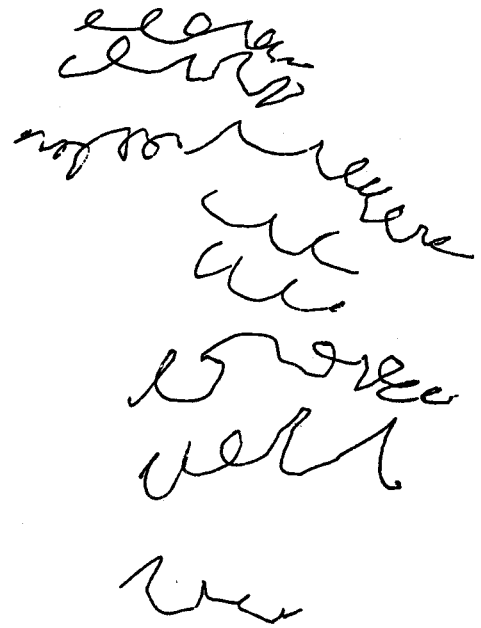
1. Há cinco lápis sobre a mesa.
 2. Há dois pratos.
 3. Há muitas árvores na floresta.
 4. Há uma coluna no pátio.
 5. Há um grande armário. (Escrita prematuramente)
 6. A bonequinha. (Escrita prematuramente)
- (Luria, 1988, p. 151)

A esse primeiro estágio proposto por Luria, teríamos o correspondente *nível 1 da escrita*, apontado por Ferreiro, que, como já afirmamos, acredita que nesse nível "escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita" (1984, p. 183), ainda que possam aparecer, vez por outra, tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto referido. Ferreiro, também como Luria, concorda que "os traços são muito semelhantes entre si", mesmo que a criança possa achá-los diferentes.

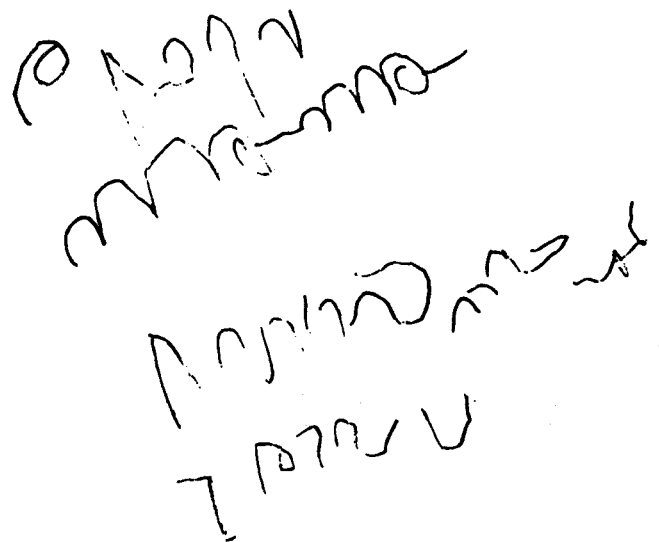
A figura 2, reproduzida a partir de experiências de Ferreiro com crianças cuja produção se inscreveria nesse

nível 1, como se poderá verificar, mostram a semelhança dos experimentos dos dois autores, ainda que respeitemos suas divergências conceituais. Os rabiscos e traços resultaram de tarefas de ditado que a autora ia propondo, no caso, a Alejandra e Ximena, de respectivamente 5 e 4 anos de idade.

FIGURA 2



Alejandra (5a CM)



Ximena (4a CM)

(Ferreiro e Teberosky, 1984, p. 197)

Pelas tarefas propostas, pelos rabiscos apresentados, verifica-se que tanto Lena de seu lado, quanto Alejandra e Ximena por seu turno, estão trabalhando em experimentos muito próximos, ainda que a interpretação e categorização dos produtos apresente diferenças, face aos critérios adotados por seus autores.

Mesmo considerando essa "indiferenciação" demonstrada pelas crianças, como indício de uma ausência de compreensão da função da escrita, Luria, face à predominância das formas em ziguezague, concorda que esses pequenos já têm bem clara a idéia de que é assim que os adultos escrevem e que, ao obedecerem à sugestão de "anotar" as sentenças, em verdade, o que procuram é reproduzir a escrita adulta.

Em sua classificação dos estágios da escrita, Luria fala de um segundo momento em que a criança, ao "ler" um determinado rabisco, diz uma das sentenças que considera correspondente. Luria vê aí a escrita como um *auxiliar da memória*, ainda que a função mnemônica não esteja totalmente desenvolvida entre elas. Há, pois, presente já o germe de um processo de diferenciação do recurso usado, de diferenciação dessa escrita, com relação ao objeto referencial, signo auxiliar da memória.

Assim, ao atribuírem sempre as mesmas sentenças aos mesmos rabiscos, sem dúvida estava em crescimento o processo da escrita.

Por sua vez, Ferreiro, naquilo que considera *nível 2 da escrita*, observa que a criança, "para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir diferentes significados) deve criar uma diferença objetiva nas escritas" (1984, p. 189). O progresso gráfico nitidamente se evidencia, pois a forma dos grafismos é mais definida. A nosso ver, a esse nível 2, pensado por Ferreiro, corresponderiam os 3º e 4º estágios propostos por Luria (1988).

Luria e os outros pesquisadores com quem trabalhava notaram que algumas crianças, em vez de disporem os rabiscos em linhas retas, começaram a fazer um risco, um sinal, num canto do papel, mais um, de um outro lado e assim associavam as sentenças àquelas anotações. Na verdade, tratava-se já do progresso gráfico referido por Ferreiro, que é ampliado em seu alcance pelo fato de assumir uma função mnemônica perante as crianças que, então, acabam por se lembrar mais do *lugar* onde fizeram as marcas e rabiscos do que de tais rabiscos em si. E a esses *topoi* associam as sentenças.

Luria, mantendo a linha de seu experimento, ao propor o quarto estágio caracterizador do desenvolvimento da escrita, observa a presença de dois fatores decisivos para essa evolução, que ajudam o grafismo a passar de uma atividade indiferenciada para a outra, constituída então por produções gráficas diferenciadas e definidas. São eles o *número* ou a quantidade do referencial e, ainda, a *natureza contedística* desse referencial, a sua forma.

A mesma garotinha Lena, de 5 anos, e outras crianças de sua idade que, na primeiras sessões de trabalho, produzem apenas rabiscos totalmente indiferenciados, ao continuarem as sessões, e lhes sendo propostas sentenças que contivessem idéias de quantidade como as seguintes: "Lilya tem duas mãos e duas pernas", passaram a fazer um rabisco próprio para o segmento "duas mãos", e outro para "duas pernas".

Nesse momento é que, realmente, para Luria, a criança começa a "escrever" e "ler" o que escreve.

No tocante à forma, sobretudo, Luria foi percebendo, no decorrer das sessões, que, quando as sentenças ditas referiam-se a um objeto evidente, seja pelo tamanho, seja pela cor ou linha desse objeto, a escrita tornava-se quase sempre diferenciada, apresentando já características pictográficas. É o momento em que se atinge o quinto estágio proposto pelo autor soviético no desenvolvimento da escrita. É o momento, portanto, em que a criança passa a usar o desenho (de que há muito se utiliza) como meio de se lembrar de alguma coisa. E esse desenho, agora diferenciado, configura-se para Luria em uma atividade intelectual bem mais complexa, e que já se encontra no vestibulo da escrita fonética que irá sucedê-lo.

Se, para Ferreiro e Teberosky, os níveis 3 e 4 da escrita, diferentemente do que foi para Luria, irão se caracterizar respectivamente "pela tentativa da criança em dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita" (1984, p. 193), onde cada letra valerá uma sílaba, surgindo daí a "hipótese silábica" que, na seqüência, passará à hipótese alfabética propriamente dita, nem por isso deixará de ser considerado pelas autoras o valor da quantidade, forma e tamanho dos referenciais para a criança, o que de certo modo retoma o quarto estágio proposto por Luria.

Assim é que Ferreiro, quando se reporta ao trabalho com os nomes próprios, salienta a importância do tamanho desses nomes para as crianças. Demonstra a autora que a criança espera que a escrita dos nomes das pessoas, e mesmo dos animais, seja proporcional ao tamanho ou idade dessas pessoas ou de animais seus conhecidos. Para ela, a partir dessa experiência com os nomes e com base em outros dados que conseguiu obter no curso de experimentos diversos, existiria na criança uma tendência para refletir na escrita certas características do objeto. E, nesse ponto, Ferreiro chama nossa atenção para a importância da noção de quantidade de que tanto nos fala Luria.

Segundo a autora, estabelece-se uma correspondência (que também, a nosso ver, não deixa de ser uma forma de correspondência *pictórica*, conforme ensina Luria) entre certos aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, ainda que pouca coisa ocorra sob o aspecto figurativo propriamente dito.

Tanto o fato é verdadeiro que, se observarmos uma das outras ilustrações do trabalho de Luria, lá encontraremos presentes certas reflexões de Ferreiro.

Vova, de cinco anos, ao anotar algumas sentenças que lhe foram dadas, em alguns momentos, procedeu de forma bastante diferenciada. Se na sentenças de números 1, 2, 3 e 5 "anotou" sem estabelecer conexões mais íntimas entre a "escrita" e o objeto referencial, naquelas de números 4 e 6 surpreendeu os investigadores. Ante o ditado da sentença 4: "Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé", Vova imediatamente se manifestou, dizendo: "Preta. Assim!" Em seguida, pegou o lápis e começou a desenhar rabiscos muito pretos, riscando várias vezes com força no mesmo lugar.

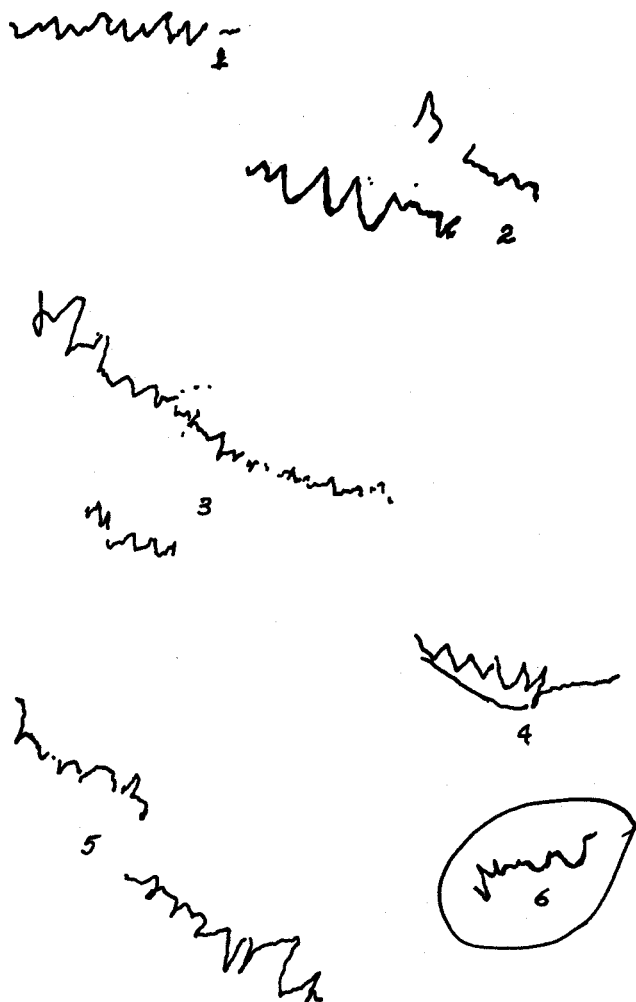
Com relação à sentença 6: "Carvão muito preto", Vova agiu da mesma maneira, desenhando linhas grossas sobre

as quais passou o lápis várias vezes para que se tornassem mais escuras e densas.

Sem dúvida prevalecem os aspectos quantitativo e qualitativo do objeto representado, mas acreditamos também bastante presente aqui o pictórico.

A figura 3 confirmará bem, pensamos, o que se acabou de dizer.

FIGURA 3



(Luria, 1988, p. 167)

Se, para Luria, esse quinto estágio do desenvolvimento da escrita caracteriza-se pelo domínio do pictográfico, para Ferreiro o que é por ela denominado como quinto nível configura-se já na *escrita alfabética*, totalmente desabrochada e compreendida pela criança.

Não importam essas pequenas diferenças entre os estágios finais que, em verdade, não se opõem, mas se complementam enquanto diferentes momentos de um mesmo processo.

Luria e Ferreiro, separados um do outro pelo espaço de meio século, pesquisaram um mesmo tema e, dentro das especificidades que lhes são inerentes, percorreram itinerários muito parecidos ou paralelos.

A nosso ver, a autora, ao finalizar suas pesquisas da década de 70 e ao publicar o trabalho concluído, não tinha tido ainda qualquer contato com a investigação de Luria e nem com os estudos de Vygotsky, de quem fala apenas nos últimos parágrafos de seu *Psicogênese da Língua Escrita*. Diz ela: "ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo, sem o saber, o que Vygotsky tinha claramente assinalado há décadas"; e transcreve as palavras do autor soviético: "uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar" (Vygotsky apud Ferreiro e Teberoski, 1984, p. 282).

Quanto a Luria, não encontramos referência a seu trabalho na obra de Ferreiro e Teberoski (1984). E há uma justificativa para o fato. A versão inglesa do texto original de Luria, *The Development of Writing in the Child*, escrito em 1930, somente veio a público no final da década de 70, como parte de uma coletânea editada pela revista norte-americana *Soviet Psychology* (1977-1978), intitulada *The Early Writings of Alexander R. Luria*. O referido texto, bastante raro, está hoje traduzido para o português em livro organizado por quatro professores da Universidade de São Paulo — USP (Vygotskii et al., 1988).

Portanto, quando da publicação de seu estudo, Ferreiro, com certeza, não tinha tido contato ainda com o trabalho de Luria que, de certo modo, é gêmeo do seu. Queremos crer que agora, no início dos anos 90, esse trabalho de Luria não mais permanece no desconhecimento. Assim sendo, aguardamos, e com ansiedade, algum escrito da autora que, a nosso ver, melhor que ninguém, poderá apreciar e analisar os itinerários que ela e o estudioso soviético acabaram por trilhar juntos em tempos diversos. E, se alguns poucos critérios divergentes os diferenciam, aproximam-se muito, um do outro, pela forte presença de semelhanças e paralelismos verificados nos roteiros de suas realizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. Resumo da discussão. In: _____. (orgs.) *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p. 268-73.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

LEMOS, C. T. G. *Interacionismo e aquisição de linguagem*. Campinas, 1986. mimeo.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988. p. 143-89.

_____. *The making of mind*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1979.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: _____. *The making of mind*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1979.

PIAGET, J. Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. In: VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade, 1981.

SOVIET PSYCHOLOGY. The early writings of Alexandr Luria. (E.U.A.), 16(2) 1977-1978.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

