

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS TEORIAS DE FERREIRO E LURIA

Larissa Mendes Gontijo Dornfeld
Prof.^a. Dr.^a. Claudia Raimundo Reyes

RESUMO

Este trabalho é o desdobramento de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo comparar as teorias de Emilia Ferreiro e de Alexander Ramonovich Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança. Dessa forma, descreve as teorias desses autores tendo como eixos a concepção de escrita, a metodologia de pesquisa e os resultados dos estudos desenvolvidos para, posteriormente, realizar a análise comparativa desses aspectos. A análise realizada é importante devido à grande influência dessas pesquisas sobre os trabalhos dos professores alfabetizadores. Aponta aspectos semelhantes entre as duas teorias, mas conclui que elas não podem ser consideradas complementares, pois se apóiam em pressupostos teórico-metodológicos distintos.

Palavras-chave: Desenvolvimento da escrita. Alfabetização. Construtivismo. Perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

This paper consists in a bibliographic insight that aimed to compare Emilia Ferreiro's and Alexander Ramonovich Luria's theories about developing writing skills in children. This way, it describes both authors' theories by having writing as its main field of address, the principles of scribbling, the research methodology and the developed study results in order that, later on, to perform comparative analysis with these data. The analysis done is important due to the great influence of these researches over the works done by Literacy teachers. It also entails similar aspects between these two theories, but it concludes that they do not complement each other since they are based on distinct theoretical-methodological assumptions.

Keywords: development of scribbling, Literacy, Constructivism, Historic-Cultural Approach.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do São Carlos-UFSCar, que teve como objetivo permitir aos alunos desse curso aprofundar as experiências vivenciadas na graduação por meio da realização de um trabalho monográfico relacionado a um tema de interesse do estudante. Dessa forma, acreditamos que,

ao pensar sobre o que é condição inicial para que um sujeito seja professor, a necessidade de habilitação profissional advinda da formação básica apresenta-se como elemento primeiro [...]. Pode-se dizer que no longo percurso que vai do tornar-se ao ser professor, a formação básica é o primeiro passo. Por intermédio, o estudante tem acesso a um corpo de saber, saber-fazer e normas e valores da atividade docente que o tornarão capaz de ingressar no magistério. Será a formação adquirida neste âmbito que diferenciará a sua função dos demais agentes da sociedade (MELLO, 1998, p. 18).

Portanto, o curso de Pedagogia é o primeiro passo para tornar-se professor, para o exercício da docência. Desse modo, “[...] ‘ser professor’ implica estar em contínua formação” (Ibid). Nesse sentido, quanto mais aprendemos sobre um tema, mais queremos aperfeiçoar da nossa prática futura. É importante estar sempre em contínua formação, pois, quanto mais aprendermos, mais teremos segurança para ensinar.

A monografia teve como tema o desenvolvimento da escrita na criança e buscou comparar as teorias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e Alexander Ramonovich Luria. Dessa forma, descrevemos e examinamos as concepções de escrita, as metodologias utilizadas no desenvolvimento das pesquisas e os resultados obtidos pelos pesquisadores com relação ao processo de desenvolvimento da escrita. Neste artigo, nos detemos a comparar as pesquisas desses autores a partir dos aspectos analisados.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Assim, foi iniciada com o levantamento dos artigos, dissertações, teses e livros que tratavam do tema da pesquisa e, também, dos textos publicados pelos próprios autores. Após esse levantamento, foi feita uma seleção dos textos relevantes para a pesquisa. Como relação aos textos de Ferreiro e Luria, escolhemos de Ferreiro “A Psicogênese da Língua Escrita” e “Reflexões sobre Alfabetização” e de Luria “O Desenvolvimento da Escrita na Criança”. Em seguida, foi realizada a leitura dos textos selecionados e o seu fichamento, para que pudéssemos desenvolver a análise comparativa das duas teorias.

A escolha da temática, desenvolvimento da escrita, justifica-se devido à grande influência dos trabalhos desses autores nas formas de ensinar a ler e a escrever dos professores nos dias atuais. Considerando essa influência, acreditamos que este trabalho será de grande importância para formação de professores e professoras, pois ajudará a compreender que existem diferentes formas de pensar o processo de alfabetização. Além disso, as teorias desenvolvidas pelos autores contribuíram para romper com as concepções tradicionais de ensino-aprendizagem da língua escrita, assim possibilitando aos professores alfabetizadores refletirem sobre sua prática e na participação da criança no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, parece-nos,

a princípio, extremamente produtivo para o processo de construção de conhecimentos, o desenvolvimento de investigações que cotejam teorias sobre o mesmo tema, pois a comparação do instrumental analítica decorrente de suas construções teóricas amplia os recursos de interpretação e explicação de fenômenos complexos como a aquisição de um sistema simbólico culturalmente elaborado (AZENHA, 1996, p.9).

Assim, ao compararmos as duas teorias, criamos um contexto de discussão teórica sobre alfabetização inicial, fazendo com que para nós, professoras iniciantes e, talvez, para professores em exercício, comecemos a pensar sobre como queremos que seja a nossa prática e, como pesquisadoras, observar, com maior clareza, os pontos fortes e fracos das pesquisas sobre alfabetização para buscar novas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização da obra “Psicogênese da língua escrita” se justifica pelo fato de, segundo Mello (2007), ser um marco do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro na alfabetização e ainda

vale ressaltar que, embora tendo sido escrito em co-autoria com Ana Teberosky, ficou conhecido no Brasil como ‘O livro de Emilia Ferreiro’, e as idéias nele contidas ficaram conhecidas como o ‘construtivismo de Emilia Ferreiro’, pelo fato de a imagem da pesquisadora ter ganho proeminência desde seus primeiros contatos com educadores de nosso país (MELLO, 2007, p.19).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.17), o livro tem como objetivo “tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever”.

Já a utilização do texto “Desenvolvimento da escrita na criança” se justifica, pois neste texto Luria centrou seus estudos e sua atenção na fase pré-escolar da vida da criança, pois, segundo o autor, “iniciamos onde pensamos encontrar as origens da escrita e deixamos de lado o ponto em que os psicólogos educacionais usualmente começam: o momento em que a criança começa a aprender a escrever” (LURIA, 2006, p.144), mostrando, de acordo com a sua perspectiva, como e quanto a criança começa desenvolver a escrita.

Diferenças e semelhanças nas perspectivas sobre alfabetização

Como dito anteriormente, neste artigo, nos deteremos na análise comparativa das teorias de Emilia Ferreiro e de Alexander Romanovich Luria, considerando as diferenças e/ou semelhanças na metodologia, na concepção de escrita e nos resultados das pesquisas dos dois autores, em relação ao processo de desenvolvimento da escrita. De acordo com Azenha (1996, p.20), a “[...] grande parte das diferenças a serem enfatizadas tem sua origem nos postulados teóricos subjacentes a cada pesquisa”. Seguiremos, na apresentação das comparações, a ordem já posta: primeiro trataremos as metodologias, em seguida, as concepções de escrita e, por último, os resultados das pesquisas. Para começar, podemos dizer, de acordo com Azenha (1996, p.15), que

o propósito geral dos trabalhos de investigação empreendidos por Ferreiro e Teberosky e por Luria é coincidente: ambos demonstraram que a aprendizagem da escrita implica uma história no interior do desenvolvimento individual, iniciado pela criança ‘muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras’ (VIGOTSKI apud AZENHA, 1996, p.15).

Porém, tendo em vista as perspectivas teóricas que orientam as duas pesquisas, podemos observar diferenças importantes nos modos como Ferreiro e Teberosky e Luria desenvolvem as suas pesquisas. As duas primeiras autoras tiveram como inspiração, para o trabalho, postulados piagetianos que levam a uma interpretação mais linear do processo de desenvolvimento da escrita na criança. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) entendem a teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento. Daí, a possibilidade de sua aplicação a domínios ainda pouco explorados, como o da aprendizagem da linguagem escrita. Assim, partem de pressupostos piagetianos e compreendem a escrita como objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente, porque, para Piaget,

os estímulos não atuam diretamente, mas sim [...] são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus ‘esquemas de assimilação’): neste ato de transformação, o sujeito *interpreta* o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível.

[...] Então, um mesmo estímulo (ou objeto) *não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam* (Ibid., p.29-30 – grifo das autoras).

De acordo com a teoria de Piaget, as autoras vêem as crianças como sujeitos produtores de conhecimentos e não apenas como receptores passivos que aprendem por meio da repetição e conseqüente memorização. Por isso, afirmam que a construção de conhecimentos pelos sujeitos aprendizes ocorre por meio de conflitos cognitivos que força os seus esquemas assimiladores realizando novas acomodações. Segundo as autoras, é essencial detectar esses momentos sensíveis a conflitos e contradições para que possamos ajudar as crianças “a avançar no sentido de uma nova reestruturação” (Ibid., p.34).

Luria teve como base os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural que concebe o desenvolvimento como um processo marcado por discontinuidades e dependente da aprendizagem. Assim, de acordo com Vigotski (apud FACCI, 2004), a criança se desenvolve por meio da mediação de instrumentos e do meio social. As funções psicológicas superiores típicas do ser humano, como a memória e a abstração, têm uma base biológica, mas a constituição dessas funções é constituída nas relações com as pessoas. Assim, o desenvolvimento não deve ser visto como resultado de adaptações, mas deve-se compreender “[...] a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens” (FACCI, 2004, p.66).

Segundo Azenha (1996, p. 18), “para a descrição e a explicação do percurso genético, tanto Luria quanto Ferreiro lançam mão do recurso auxiliar da história da constituição social da escrita como objeto cultural, pesquisando possíveis analogias iluminadoras da aquisição individual” (AZENHA, 1996, p. 18).

A partir da leitura das duas teorias, observamos também que essas perspectivas utilizam diferentes fontes, porém ambos chamam a atenção para o papel do conhecimento histórico, pois os processos históricos ajudam a analisar os resultados obtidos. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky acreditam que a leitura e a escrita estão presentes no meio social, no qual as crianças estão inseridas e não apenas na sala de aula. Shuare (apud FACCI, 2004) utiliza Vigotski para dizer que “existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social [...]” (SHUARE apud FACCI, 2004, p.65). Assim, para Vigotski, e, conseqüentemente, para Luria, a criança se desenvolve por meio da mediação de instrumentos e do meio social.

Azenha (1996) mostra também que os dois autores enfatizam que as aprendizagens da leitura e da escrita

não se iniciam na escola, nem restringem-se a ela. A existência de um percurso prévio à escolarização é o que define uma pré-história em relação à aprendizagem escolar da escrita. Essa contribuição dos dois autores é revolucionária em relação ao ensino da escrita [...].

[Nesse sentido,] 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, 1996, p.19).

Azenha (1996) assinala um ponto em comum entre as teorias de Ferreiro e de Luria, pois os dois irão falar de uma pré-história da escrita, porém, Ferreiro não dará muita atenção a esse momento, enquanto Luria o vê como fundamental para entender o desenvolvimento da escrita na criança.

As metodologias de pesquisa

Ferreiro e Teberosky (1999) utilizam, em suas pesquisas, o método de indagação que foi inspirado no método clínico de Jean Piaget. Essa metodologia consiste em um diálogo com a criança de forma sistemática a fim de apreender a seqüência dos seus pensamentos com base em suas respostas ou no que elas fazem do que foi proposto pelo experimentador.

Luria utilizou o método instrumental ou histórico-genético criado por Vigotski e seus colaboradores. De acordo com Vigotski, esse método possibilita a análise do desenvolvimento infantil do ponto de vista histórico. Ele busca compreender o desenvolvimento de uma determinada função desde o seu surgimento, estudando o desenvolvimento natural e escolar como processo único.

Com relação aos sujeitos envolvidos no trabalho de Luria (2006) e de Ferreiro e Teberosky (1999), é importante assinalar que as crianças envolvidas nas pesquisas dessas últimas participavam de educação escolarizada. Desse modo, o trabalho de coleta de dados foi dividido em duas etapas: uma longitudinal com crianças de classe baixa cursando a primeira série de escolarização e outra transversal com crianças de quatro a seis anos de diferentes classes sociais (baixa e média).

O estudo de Luria envolveu sujeitos que não estavam matriculados na escola, pois tinha como objetivo investigar o desenvolvimento da escrita em pré-escolares, com isso, “se dedicou a estudar experimentalmente o momento em que a criança descobre o simbolismo da escritura” (GONTIJO, 2008, p. 45). Portanto, diferentemente de Ferreiro e Teberosky, Luria centra seus estudos e sua atenção na fase pré-escolar, ou seja, em um momento em que as escritas dos sujeitos não sofreram influência da escrita escolar.

Azenha (1996, p. 47) mostra uma diferença metodológica referente ao critério de escolha das palavras pelos pesquisadores. Nesse sentido, ela diz que:

a cada entrevista [realizada por Luria], as crianças eram solicitadas a escrever mais de um conjunto de estímulos. A constituição desses conjuntos merece ser pontuada em detalhe, por representar um elemento crucial da investigação. O critério de elaboração, além do fato de que as palavras deveriam estar vinculadas ao universo de significações acessíveis à criança, seja pelo vínculo aos seus interesses, seja pela presença do item no léxico utilizado pelos sujeitos, *privilegiava a natureza do conteúdo das palavras*.

Enquanto em Ferreiro o ditado de conjuntos de palavras tinha como critérios de organização a pertinência da palavra a um grupo semântico e a diferença de extensão lingüística dos estímulos, aqui o *conteúdo* ou *significado* é o elemento central (grifos da autora).

Além dos elementos assinalados pela autora, os sujeitos da pesquisa de Luria eram orientados a escrever um conjunto de palavras das quais deveriam se lembrar. Desse modo, a escrita tinha uma finalidade ou objetivo importante: servir como recurso para lembrar ou função de registro. Por isso mesmo, as crianças eram incentivadas a ler apenas depois de escrever todo o conjunto de palavras e frases ditadas. No caso de Ferreiro e Teberosky, não foi criada uma situação em que as crianças pudessem, no percurso da pesquisa, compreender as funções da escrita. Era pedido às

crianças que escrevessem um conjunto de palavras e frases que deveriam ser lidas imediatamente após a escrita de cada uma delas.

Desse modo, com relação à metodologia de pesquisa, podemos observar que há diferenças marcantes entre as duas pesquisas. O tipo de pesquisa, os procedimentos de pesquisa e os sujeitos foram escolhidos considerando, em cada uma das pesquisas, os objetivos do trabalho que serão discutidos no próximo item.

As concepções de escrita

Considerando os modos como foram conduzidas as atividades de escrita, assinalamos que, para Ferreiro (2001), a escrita é uma representação da linguagem oral, da fala. Nesse sentido, de acordo com Ferreiro (2001, p. 10), “a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação”. Assim, podemos dizer que Ferreiro e Teberosky (1999) buscam “não identificar leitura com decifrado” (apud MELLO, 2007, p. 69) e “identificar escrita com cópia de um modelo externo” (Ibid., p. 69), pois “escrita não é cópia passiva, mas interpretação ativa dos modelos do mundo adulto; ao interpretar, a criança constrói hipóteses acerca do significado da representação gráfica” (MELLO, 2007, p. 69). Desse modo, os progressos na leitura e na escrita não podem ser vistos como avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

Luria, por sua vez, vê a linguagem escrita como um sistema complexo de signos e esclarece que o seu domínio depende de um longo desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski expõe que esse é “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” (AZENHA, 1996, p.16). Dessa forma, para Luria (2006), “o escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar” (p.145). Assim, “escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (Ibid., p.144). Portanto, a escrita também é, segundo Luria (2006), uma técnica auxiliar usada de apoio para as funções psicológicas, ela “constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias, conceitos e relações” (p.146).

Assim, também com relação à concepção de escrita, podemos dizer, concordando com Azenha (1996, p. 63), que existe uma contraposição “subjacente em cada uma das investigações e [...] [na] forma como cada um postula o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo em geral”. Então, em relação à concepção de escrita, a pesquisa de Ferreiro “busca compreender basicamente as tentativas infantis de relacionar o oral e o escrito e as diferentes formas como as crianças compreendem essa relação” (Ibid., p.63). Assim, o que a pesquisa “focaliza é a gênese da escrita em seu sentido pleno, como um signo simbólico específico do contexto lingüístico” (Ibid., p.63). Por isso, a grande importância dada ao período silábico, que é visto “como ponto de viragem” da gênese da escrita, ocorre quando começam os rudimentos da fonetização da escrita. Conseqüentemente, há uma desvalorização do período que o antecede, a pré-história da língua escrita.

Entretanto, “a investigação de Luria [...] tem como questão central a compreensão de como a criança opera através de signos” (Ibid., p.64), pois, segundo Vigotski,

[...] um aspecto deste sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se símbolo direto. Isso significa que a linguagem escrita é

constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais (apud AZENHA, 1996, p. 64).

Na perspectiva de Vigotski e Luria, o “[...] signo é todo elemento possuidor de significado que artificialmente serve ao sujeito como apoio para funções psicológicas” (AZENHA, 1996, p. 65). Assim, segundo Azenha, o signo servindo de apoio para as funções mentais e este sendo um requisito para utilização da escrita como recurso simbólico, é o que a investigação de Luria se propõe a explicar. Além disso, “a utilização da escrita como apoio de funções intelectuais é o requisito mais importante para utilização futura do sistema de signos convencionais” (AZENHA, 1996, p. 65).

Após analisar as pesquisas desses dois autores, Azenha pondera que poderíamos dizer que, por elas olharem para questões diferentes, poder-se-ia pensá-las como complementares, pois Luria demonstra “como a criança constrói a relação funcional com os signos na fase pré-escolar e a investigação de Ferreiro e Teberosky descreve como os sujeitos estabelecem a compreensão do funcionamento do sistema simbólico convencional, que implica identificar as relações entre escrita e leitura” (AZENHA, 1996, p.65). Entretanto, não concordamos com essa posição, pois mesmo que as pesquisas trabalhem com fases contínuas (uma pré-escolar e a outra escolar), as bases teóricas e metodológicas utilizadas nas investigações são muito diferentes, não podendo, portanto, serem complementares.

De acordo com Azenha:

[...] a base piagetiana de Ferreiro coloca em primeiro plano a construção de estruturas cognitivas endógenas mobilizadas por requisitos lógicos de compatibilidade e desenvolvimento segundo o modelo do equilíbrio, imanente do próprio organismo na relação com o meio [...]. Diferentemente de Vygotsky, e conseqüentemente em Luria, as funções mentais complexas ou superiores são constituídas nas condições sociais da vida humana historicamente situadas.

[Além disso,] os desdobramentos dessas concepções têm repercussões profundas na interpretação dos dados, já que o modelo piagetiano coloca em relevo um sujeito epistemológico que adquire um objeto de conhecimento, enquanto na abordagem [...] de Vygotsky o sujeito opera com a cultura, constituindo-se em sujeito psicológico nessa interação (Ibid., p. 65-66).

Azenha também afirma que Ferreiro emprega situações descontextualizadas, nas quais as crianças não têm um motivo concreto para escrever, tendo uma focalização apenas na produção gráfica. No estudo de Luria, segundo Azenha (1996), a situação de escrita é mais pertinente, pois escrever tem finalidade. Assim, a “[...] inserção da escrita como solução para um problema real de memorização agrega à situação um conjunto de informações altamente relevantes para o desenvolvimento de princípios funcionais da escrita [...]” (p. 66-67).

Podemos dizer que uma pesquisa complementar à de Luria teria de ser desenvolvida a partir dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos e, também, realizada com sujeitos que frequentam escola. Desse modo, poderíamos compreender, de acordo com a abordagem do autor, como as crianças, ao longo do desenvolvimento escolar, passam a usar letras com finalidade de lembrar conteúdos que deseja registrar.

Os resultados das pesquisas

Neste item, apresentaremos mais alguns resultados relevantes à análise comparativa. Observando as duas pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita na criança, de acordo com Azenha (1996, p.

62), “é possível encontrar conceitos paralelos entre escrita imitativa (Luria) e unigráfica (Ferreiro), por exemplo, igualmente observados em ambas as investigações”. Portanto, Ferreiro e Teberosky, em suas pesquisas, declaram que, desde muito pequenas, as crianças assistem a diversos atos de leitura e de escrita e são capazes de produzir algumas escritas. Suas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos ou uma série de pequenos círculos. Ambos possuem semelhanças com os traços do adulto. O primeiro representa a escrita cursiva e, o segundo, a escrita de imprensa. Luria (2006), em sua pesquisa, também observou esse caráter imitativo da escrita das crianças pequenas, pois, segundo ele, a criança só se interessava em “escrever como os adultos”, sendo essa escrita dissociada da finalidade de lembrar. Entretanto, coerente com a sua orientação teórica, Luria acredita que a criança imita os gestos dos adultos e não a sua escrita e, nesse momento, não compreende a função da escrita. Assim, Luria mostrou que aprender as formas externas das letras não quer dizer que a criança compreendeu a função da escrita, pois esse domínio vem muito depois.

Ferreiro e Teberosky (1999) identificam duas fases no desenvolvimento da escrita: a pré-instrumental e a instrumental. A primeira é caracterizada pelo não-uso da escrita para fins mnemônicos e a segunda, pelo uso funcional dos signos ou da escrita. No nível 1, Ferreiro e Teberosky observam que “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.192). Nesse momento, a escrita não é vista como veículo de transmissão de informação, pois cada um interpreta a própria escrita, mas, além disso, o tamanho da escrita é proporcional ao tamanho ou à idade da pessoa, do animal ou do objeto, cujos nomes se escrevem. Nesse nível, as autoras também observam uma dificuldade momentânea em diferenciar as atividades de desenhar e escrever. Assim, os desenhos, muitas vezes, aparecem como apoio à escrita. Já no nível 2, as crianças consideram que, para ler coisas diferentes, deve haver diferenças nas escritas e, por isso, utilizam as hipóteses de quantidade e de variedade de caracteres. Outra característica importante presente nos dois níveis é o fato de as crianças efetuarem uma leitura global das escritas, pois não há correspondência entre as partes do texto e da linguagem oral.

Já o nível 3 é caracterizado “pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (Ibid., p.209). Nesse momento, há uma superação da correspondência global da escrita para uma correspondência entre a pauta sonora partes do texto; portanto, pela primeira vez, a criança começa a trabalhar com “a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (Ibid., p. 209), isto é, a hipótese silábica, que pode ter valor sonoro estável ou não. Nessa hipótese, podem aparecer duas características do nível anterior: variedade e quantidade mínima de caracteres. Segundo as autoras, “a hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto” (Ibid., p. 213).

No nível 4, ocorre a “passagem da hipótese silábica para a alfabética” (Ibid., p.214), havendo assim um conflito entre hipótese silábica e formas fixas recebidas do meio social, principalmente do próprio nome, que é muito ensinado pelos pais mesmo antes de a criança entrar na escola. Além disso, de acordo com Ferreiro e Teberosky, o conflito torna-se mais intenso, tratando-se da escrita de nomes de que a criança não tem uma imagem visual estável entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de caracteres. Esse é o momento “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 [...]” (FERREIRO, 2001, p.27).

No nível 5, a criança escreve alfabeticamente e é o final dessa evolução. Nesse momento, há uma “ampliação dos critérios quantitativos [...], já que a criança incorpora de que a escrita da sílaba falada nem sempre pode ser realizada com uma letra [...]” (AZENHA, 1996, p. 37). Segundo

Ferreiro e Teberosky (1999), a criança se defronta com dificuldades próprias da ortografia, mas sem problemas de escrita no seu sentido estrito.

Há também uma contraposição entre Ferreiro e Teberosky e Luria em relação ao critério que diferencia escrita de desenho, pois, segundo Azenha (1996, p.55), “para Ferreiro, essa distinção está naturalmente ‘dada’ à criança pela própria natureza formal fortemente distinta existente entre desenho e escrita como sistema de signos convencionais [...]”. Porém, Luria, como mostra Azenha (1996, pp.55-56), trata em seu estudo, de

transformações muito pequenas nas funções psicológicas, invisíveis nas manifestações formais dos traços em si (como na escrita topográfica, por exemplo), que só o recurso de um quadro teórico rico e amplo permite interpretar a partir de sinais que não são ‘dados’ facilmente a partir de resultados gráficos.

Como aponta Gontijo (2008), apoiando-se na pesquisa de Luria,

o surgimento da escrita por imagens é, para esse autor, um momento posterior ao surgimento das primeiras atividades gráficas, possível em função da própria capacidade aprendida pela criança de desenhar. Nas situações de pesquisa desenvolvidas por ele, esse tipo de escrita surge, após a introdução de determinados fatores (cor, forma, tamanho etc.) nas sentenças que foram escritas pelas crianças. Nesse sentido, elas descobriram uma maneira de registrar os conteúdos que deviam ser anotados, ou seja, construíram um apoio externo para a atividade de lembrar esses conteúdos (p. 81).

Ferreiro diz que “[...] um dos primeiros problemas que as crianças enfrentam para constituir uma escrita é definir a fronteira que a separa do desenho” (apud GONTIJO, 2008, p.81). Então, após a criança fazer essa distinção, ela passa a escrever com traços arbitrários e muito parecidos entre si. Porém, entender a escrita como “objeto substituto” se faz de uma forma lenta, processual e construtiva, havendo também um progresso genético dos grafismos em relação aos desenhos. Assim,

as elaborações da autora sugerem um percurso inicial de desenvolvimento da escrita infantil que leva à diferenciação entre desenho e escrita e, ao mesmo tempo, um processo de diferenciações das grafias, por meio da definição de princípios que regulam a sua organização. Nesse processo, a compreensão da escrita como objeto substituto é fundamental. Essa compreensão é construída, quando as crianças percebem que a escrita representa um elemento do objeto que não pode ser representado nos desenhos: o seu nome. Dessa forma, como dito, a autora não concebe um momento no desenvolvimento em que as crianças utilizam o desenho com função de escrita (Ibid., p. 82).

É importante salientar que temos contextos e bases teóricas diferentes que levam a resultados diferenciados.

a intenção deliberadamente perseguida por Ferreiro seja a de pôr em relevo os modos de operar dos sujeitos que caracterizam os aspectos construtivos da gênese da escrita como objeto a conhecer, sua perspectiva é obscurecida com respeito a esta distinção (desenho/escrita) pelos atributos formais relevantemente diferenciados desses objetos (AZENHA, 1996, p. 56).

Finalmente, devemos ter em mente que Ferreiro e Teberosky focalizam suas investigações nos “processos que se desenvolvem nas crianças durante o período, que começa pelo uso de letras para escrever até o momento em que passa a dominar a forma cultural de escrita” (GONTIJO, 2003, p.23). Ferreiro e Teberosky, de acordo com Gontijo (2003, p. 23), “se detiveram na análise das tentativas de as crianças relacionarem o oral e o escrito e nas diferentes formas como

compreendem essa relação. Desse modo, enfocaram a escrita como um sistema de signos relacionados especificamente com o contexto lingüístico”. Sabemos que “a linguagem escrita representa os sons da fala e que [...] essa é uma aprendizagem necessária, mas não pode ser reduzida a essa relação, senão será esvaziada das significações que possibilitam a realização das suas funções” (Ibid., p.24). Portanto, de acordo com Azenha (1996, pp. 59-60), “a habilidade em escrever letras não implica a sua compreensão, de início, em que pese a criança demonstrar um comportamento diferenciado em relação à escrita: faz distinções específicas entre grafia no registro de conteúdos diferentes”.

Considerações finais

Nesse momento, cabe retomar os objetivos propostos, para depois fazermos nossas considerações finais, apontando para a análise feita das duas teorias. Inicialmente, traçamos como objetivos deste trabalho analisar comparativamente as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e por Alexander Ramonovich Luria sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças. Comparamos ambas as teorizações em relação à metodologia, à concepção de escrita e, também, aos resultados obtidos nas pesquisas.

Com base em Azenha (1996), pudemos observar que os trabalhos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky e por Luria têm um propósito geral coincidente, pois ambos falam de uma história da escrita anterior à sua entrada na escola. Luria e Vigotski chamam esse momento de pré-história da escrita na criança. Porém, os autores utilizam pressupostos teóricos muito diferentes, pois Ferreiro e Teberosky se apóiam nos estudos de Jean Piaget, que a leva a uma interpretação linear dos processos de desenvolvimento da escrita na criança. Luria, por sua vez, utiliza pressupostos histórico-culturais que o levam a conceber o desenvolvimento como um processo marcado de descontinuidades e a inserção das crianças na escola, ou seja, a aprendizagem das letras leva a mudanças importantes no processo de desenvolvimento cultural.

Observamos que as metodologias utilizadas nas duas pesquisas são diferentes, além dos objetivos das pesquisas também o serem. Apontamos ainda que os autores têm concepções de escrita muito diferentes. Para Ferreiro e Teberosky, a linguagem escrita é um sistema de representação da linguagem oral; e para Luria (2006), como vimos anteriormente, a linguagem escrita é um conjunto complexo de signos que serve de apoio às funções intelectuais, ou seja, a apropriação da linguagem escrita permite aos seres humanos ampliarem essas funções. De acordo com Vigotski (apud FACCI, 2004), a criança se desenvolve por meio da mediação de instrumentos e do meio social, e as funções psicológicas superiores típicas do ser humano, como a memória e a abstração, têm uma base biológica, mas a constituição dessas funções é caracterizada pela interação com o meio social em que a criança está inserida. O desenvolvimento histórico da humanidade constituiu as formas superiores de comportamento nas relações entre os homens. Assim, o desenvolvimento não deve ser visto como um mecanismo adaptativo do comportamento, mas deve-se compreender “[...] a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens” (FACCI, 2004, p.66).

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky dão grande ênfase ao período, chamado por elas de silábico, e Luria, às tentativas de os sujeitos criarem mecanismos para lembrar o conteúdo registrado. No trabalho de Ferreiro e Teberosky, o desenvolvimento da escrita tem início com a diferenciação entre desenho e escrita. Porém, Luria considera que a escrita, por meio de desenhos, integra o desenvolvimento da escrita infantil.

Dessa forma, a partir das diferenças apontadas e mesmo considerando que o propósito geral tenha sido “similar”, acreditamos que as duas teorias não podem ser consideradas como complementares, pois os procedimentos, a metodologia e os pressupostos teóricos são muito diferentes. Assim, para que uma pesquisa seja considerada complementar à de Luria, seria necessário que partisse dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos e da concepção de escrita.

Acreditamos que a análise das teorias foi de grande importância para nossa formação e, certamente, o será para futuras professoras e, quiçá, para professoras em exercício. Compreendemos que existem diversas teorias, diversas formas de pensar a alfabetização. Como professoras, devemos, no trabalho com as crianças, confrontar a teoria e a prática de modo a buscar formas eficazes de condução do trabalho educativo.

Nesse sentido, acreditamos, de acordo com a teoria de Vigotski, que “[...] a linguagem é um produto histórico e significativo da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas” (apud, FONTANA e CRUZ, 1997, p. 83). Por ser a linguagem um produto histórico de seres humanos, Vigotski observa a importância do outro no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a mediação – pautada na relação com o outro – é fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo e, portanto, no processo de formação de sujeitos críticos, pois é, na interação entre homens e mulheres, meninos e meninas, que os conceitos são descobertos na busca pelo conhecimento. Assim, o professor tem papel fundamental em sala de aula como mediador das aprendizagens das crianças e, portanto, como pesquisador da sua própria prática. As crianças não são uma *tábula rasa* como pensava a abordagem tradicional, elas chegam à escola com conhecimentos o mais variados possível que precisam ser levados em consideração, pois

toda aprendizagem, em geral, surge de uma interação do novo com o existente; por isso, o ensino deve considerar o ponto de partida dos alunos/as. É preciso levar em conta os estados particulares e as necessidades peculiares de indivíduos concretos, assim como as subculturas a que pertencem (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p.277).

Diante disso, é importante que o professor investigue e compreenda quais são os conhecimentos prévios de cada criança, isto é, quais as suas capacidades, o que ela já sabe fazer sozinha, para que se possa fazer uma estimulação do novo, por meio de mediações professor-aluno e aluno-aluno, dando a oportunidade para que cada criança vivencie variadas experiências. Além disso, o ensino deve atender às especificidades autônomas de construção do conhecimento, caminhar na direção da possibilidade de uma formação integral do indivíduo. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem oral, ou a produção de textos orais, se torna essencial na escola, e durante o processo de alfabetização. Esse trabalho propicia o aprimoramento das formas e usos da linguagem, ampliando as possibilidades das crianças se relacionarem com outras pessoas, em diferentes espaços e contextos, considerando seus interlocutores.

REFERÊNCIAS

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n.62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Out. 2006.

FERREIRO, Emilia, (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Autores Associados.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana, (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré, (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual. p.77-116.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes, (2003). *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas: Autores Associados.

_____, (2008). *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez.

LURIA, Alexander Romonovich, (2006). O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexander Romonovich; LEONTIEV, Alexis, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Icone.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira, (2007). *Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil*. Um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita. São Paulo: Unesp.

MELLO, Roseli Rodrigues de, (1998). Tornar-se ao ser professor: as contribuições da literatura. In: MELLO, Roseli Rodrigues de. *Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental*: um estudo de caso múltiplos do tipo etnográfico. Tese de doutorado. Centro da Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

GIMENO-SACRISTÁN, José, (1998). Âmbitos do Plano. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. L. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed. p.233-293.