

**DO SIGNIFICADO AO SIGNIFICANTE:
a pré-escrita da criança como materialidade nos experimentos de Luria**

**FROM MEANING TO SIGNIFIER:
the child's pre-written as a materiality in Luria's experiments**

Daniel Marcolino Claudino de Sousa¹

Cláudio Alves de Araújo²

Dinamor Chicarelli do Nascimento³

RESUMO

O presente trabalho aborda processos de alfabetização a partir dos experimentos com crianças na fase da pré-escrita individual realizados pelo psicólogo A. Luria (2006). Pretende-se vislumbrar uma noção de alfabetização a partir desses experimentos, que poderá provocar a consciência alfabetica da criança ou, nos termos de Luria, os estágios dessa pré-consciência ou pré- história da escrita da criança. Considerando que os professores/pais dos alunos anseiam que eles aprendam o “alfabeto”, espera-se que este trabalho evidencie os processos que antecipam a entrada formal da criança no sistema alfabetico, destacando ainda a sua posição de sujeitos ao produzirem elas mesmas respostas que são expressão material de seu estágio frente à alfabetização. Com isso, a mediação pedagógica pode ser melhor guiada, pois, com frequência, alfabetizam-se as crianças como quem “informa”, sem problematizar as complexidades envolvidas dentro do processo. Trataremos ainda de abordagens alfabetizadoras que infantilizam as crianças e, nesse sentido, concorrem contra sua autonomia no processo, autonomia essa que contribuiria para o salto do significado ao significante. Nessa abordagem, a criança não é operadora de conhecimento, mas sim um componente passivo cujo professor se esforça em determinar. **Objetivos:** analisar o processo de recordação por meio de signos auxiliares para Luria, a fim de chegarmos a uma noção pedagógica de base material. **Metodologia:** neste estudo foi utilizada uma pesquisa de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa do texto de Luria (2006), e ainda algumas considerações acerca da noção de alfabetização para Ferreiro (1985) e Soares (2020). **Resultados e discussão:** Evidencia-se que a produção de materialidade no processo de alfabetização é fundamental para que ele se dê de modo pleno. **Considerações finais:** percebeu-se que, apesar de alguns avanços da educação no Brasil, há muito que se considerar teórico-politicamente acerca da alfabetização, sobretudo a constituição da criança como sujeito e uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Docência; Metodologias.

ABSTRACT

This work describes the literacy processes in Brazil, focusing on the importance of meaning and the

¹ Graduado em Filosofia pela UFMS, com Mestrado e Doutorado pela USP. Atualmente é Professor Substituto no curso de Pedagogia da UFMS, Campus Ponta Porã. Graduado em Pedagogia (Fac. Única de Itabina). Acadêmico do curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramento da UNIMONTES E-mail: daniel.marcolinosousa@gmail.com

² Graduado em Direito (UIT); graduado em Pedagogia (UEMG); graduado em Letras/Português (Unipampa); pós-graduado em Ciências Humanas (UFPI), Gestão Escolar (IFSULDEMINAS), Gestão da Educação EaD (IFRO), Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFNMG) e em Educação de Surdos em Espaços Escolares (UFMS). Acadêmico do curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramento da UNIMONTES.

³ Graduada em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Januária, Especialista em Redes de Computadores. Doutoranda em Letras-Linguística na PUC Minas. professora efetiva no IFNMG – Campus Porteirinha. E-mail: dinamor.chicarelli@ifnmg.edu.br

signifier. In this process, we verified how approaches to Early Childhood Education and Early Years of Elementary School can be infantilizing and, in this sense, compete against the assumption of autonomy that represents the child's leap from the expectation of meaning to the signifier, in which it is noted that the student is not considered a bearer of knowledge, but a blank slate from which the teacher expects certain answers. **Objectives:** to describe the daily life in a classroom of a literacy teacher in a public school, the teaching adopted, observing whether there is consideration of children as subjects, seeking to identify, above all, the stories chosen and how the teacher invites children to interact in these moments. **Methodology:** for this study, bibliographical research and a qualitative approach will be used. Articles published between 2018 and 2022 will be selected from searches carried out on the SciELO and Google Scholar platforms, using the descriptors: "literacy", "childhood education", "meaning", "significant", "methodologies", "literacies", "infantilization" and "teaching". **Results and discussion:** it is clear that literacy is very important for the inclusion of children in the educational and social sphere, allowing the acquisition of the alphabetic system and skills related to multiliteracies. It is in this sense that this research highlights the importance of the procedures/methods used by teachers in the classroom. **Final considerations:** it is clear that, despite some advances in education in Brazil, there is still a lot to evolve and that the constitution of the child as a subject is fundamental for the establishment of critical processes, both for literacy students and literacy teachers, as education formal needs to enable communication and transformation of reality.

Keywords: Education; Kindergarten; Teaching; Methodologies.

Letramento e alfabetização são processos de aprendizagem específicos que, simultaneamente, se relacionam de vários modos, mas guardam entre si aspectos fundantes próprios e distintos. Por se tratar de um momento inicial da criança de contato com o sistema alfabetico, na escola, ela participará de todo um processo de socialização referente às práticas de escrita, suas funções sociais e efeitos cognitivos (Faraco, 2012). Essas questões contribuirão decisivamente para sua constituição como pessoa, uma vez que tais aprendizados, bem como a imersão nesse ambiente polivalente, pressupõem uma posição de sujeito da criança, diante de seus pares e dos adultos. Tudo isso demanda modos de elaboração e expressão da vida que a convocam o tempo todo, exigindo posições, ainda que seja muito comum que o ambiente – escolar ou familiar – concorra para lhes negar esse lugar.

Ao adentrar a escola, de modo geral, a criança já se socializou em casa e na vizinhança ou em espaços de frequentaçāo pública, como praças, igrejas ou clubes. No entanto, na escola, ela será conduzida a partir de uma configuração regrada, formatada, com horários, tarefas e expectativas acerca de seu desempenho. Essa estrutura é respaldada em acordos tácitos e já decantados culturalmente, com orientação pedagógica para a adequação não apenas para atividades adequadas à idade da criança, mas para seu desenvolvimento neuronal e maturidade da personalidade.

Toda essa estrutura, pois, deve estabelecer regramentos que contribuirão para a criança se organizar mentalmente, tendo os horizontes estabelecidos diariamente como mapas, que a

orientarão a se situar como ser vivente. Sendo assim, as tensões e respostas processuais das crianças a esses regramentos contribuirão para sua autoimagem e para que ela se situe no mundo em que vive.

Considerando aspectos da maturação cerebral e de socialização, dentre vários outros, como o emocional, constituem-se como muito importantes na vida da criança, pois esse é o momento em que ela é munida de processos de conhecimento que contribuirão para ela se situar no mundo de modo mais seguro e de desenvolvimentos orgânicos, como o cerebral, que deverão se desenvolver por meio das atividades apresentadas a ela. Sendo assim, esse período escolar é um complexo percurso para a criança até a entrada efetiva no mundo da leitura e da escrita.

Neste artigo, quanto ao processo de alfabetização, procuraremos enfatizar a necessidade de o professor se preocupar com o estado de consciência da criança, como essa consciência se expressa materialmente, isto é, a partir de níveis de sua constituição materializada por rabiscos indiferenciados ou diferenciados, por exemplo, a fim de que tais percepções possam alimentar o trabalho de mediação docente.

Essa projeção será feita neste trabalho a partir dos experimentos de Alexander Romanovich Luria, psicólogo russo nascido em 1902 e que contribuiu para a criação na psicologia da perspectiva histórico-cultural. Na Revolução Soviética, Luria era um jovem de 15 anos, e sentia entusiasmado para transformar o mundo. Mais tarde, ele fundaria um grupo de estudos sobre psicanálise e traduziria textos de Freud, de quem obteve autorização, para mais tarde ainda romper com a psicanálise. Os experimentos de Luria aqui mencionados referem-se à pré-escrita da criança não escolarizada, e fazem parte de sua fase neurológica para a qual acabou dedicando maior tempo para publicações.

A propósito de publicações, para as experiências de alfabetização de crianças em seus primeiros passos na escola, há uma farta literatura para estudos. Já quanto ao estágio da criança anterior à alfabetização há bem menos. Talvez em razão, como afirma Luria (2001), de que se pensava que a criança era variável demais para sustentar um estudo empírico. Sendo assim, este trabalho intentará divulgar a importância de jogar luz nesses estudos, a fim de pensar espelhamentos nos processos de alfabetização, sobretudo no tocante à materialidade neles produzidos.

Vislumbramos aqui a possibilidade de replicar o experimento de Luria, a fim de obtermos aproximações/distanciamentos dos resultados adquiridos pelo psicólogo russo, mas sentimo-nos desencorajados com o relato de Francioli (2013), que, ao fazer tal tentativa, chegou à conclusão de que hoje em dia é difícil que as crianças não tenham alguma iniciação letrada, dada a grande exposição a que são submetidas por conta das telas de celulares e computadores, por exemplo. No

contexto de Luria, segundo Lênin, a Rússia encontrava-se com 73% de analfabetos e as crianças adentravam a escola apenas com 9 anos (Francioli, 2013).

Vale registrar que há valiosos testes para diagnóstico do nível de consciência fonológica dos estudantes, como o RTI (*response to intervention*), definido “como um processo de tomada de decisões de ensino baseado no sucesso ou falha do estudante em situação de risco durante a intervenção especializada” (Almeida *et al.*, 2016, p. 613). Além disso, há também avaliadores de leitura, como o RDT (*The Reading decision*), que se constitui em um teste a partir da compreensão de três núcleos (letras, palavra e sentenças), cujo nível apresentado para a criança é crescente de dificuldade (Pinheiro, 2011). No entanto, os experimentos de Luria nos pareceram mais potentes para trazê-los à baila, a fim de procurarmos associar a mediação por ele promovida com aquelas próprias a um alfabetizador.

Todos sabem da importância da atenção dada pela fortuna crítica à questão da alfabetização propriamente. No entanto, neste trabalho, estamos propondo pensar um passo antes da alfabetização e que encontramos nos experimentos de Alexander Luria (2001) um material bastante profícuo para a alfabetização propriamente dita. Eles nos interessaram por contribuírem primariamente em relação à materialidade produzida pelas crianças dos experimentos para dar visibilidade e informar ao docente os modos de expressão dos estados de consciência da criança frente à tarefa da utilização de instrumentos auxiliares para recordação de sentenças.

Este artigo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, com a coleta de referências em artigos científicos e livros, objetivando amparar nossa análise de modo consistente sobre o tema. O âmbito teórico sobre a questão da alfabetização no Brasil interessou-nos como horizonte dos experimentos de Luria, que, em grande medida, são contíguos. Segundo Gil (2002), entre os critérios para a classificação de trabalhos acadêmicos, esta pesquisa pode ser classificada como bibliográfica explicativa, observando que busca informações que comprovem uma hipótese ou argumento acerca de determinada eventualidade, como, por exemplo, que a alfabetização é imprescindível para a formação de uma sociedade consciente e preocupada com o futuro e com o seu aqui-agora de seus educandos.

Quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa, entendendo o que Silva (2006) afirma, ao dizer que na pesquisa qualitativa há a imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas e os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado. Afirma ainda: “No paradigma qualitativo, a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, mas cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever comportamentos” (Silva, 2006, p.

247).

A partir desses procedimentos, este artigo se propõe a analisar os procedimentos de Luria quanto às condições mediadas que levam os alunos a evoluírem (e a retrocederem) criativamente no uso dos rabiscos como auxiliares da memória, procurando associar tais procedimentos àqueles utilizados pelo alfabetizador, considerando, por exemplo, se há correspondência entre o salto do significado ao significante da criança que se dá na alfabetização e os procedimentos didáticos e abordagens do pesquisador russo, na medida em que, nestes, a criança é firmemente convocada à posição de sujeito.

ALFABETIZAÇÃO E O SALTO DO SIGNIFICADO AO SIGNIFICANTE

A alfabetização não é um processo de memorização e percepção simples, com treinamento de posicionamento técnico-sintático. O educando precisa promover um salto do significado, que a criança costuma esperar encontrar nas palavras, exigindo delas uma força icônica, visto que em sua compreensão simples as palavras correspondem a objeto para o artifício do sistema de escrita. O que não é natural, como atesta Soares (2020), quando afirma que entende que os grafemas são representações arbitrárias das palavras.

Assim, alfabetizar-se significa produzir o salto do significado ao significante, ou ainda, compreender que os nomes não são compostos inflexíveis, que se aplicam às coisas com seu tamanho proporcional (realismo nominal), nem que são utilizados aleatoriamente. Há regras notacionais, que se constituem dentro de um sistema organizado.

A constituição desse processo deve se dar de modo adequado, o que vale dizer que ele deve se estender com práticas de leitura e escrita, amparadas com sentido para a existência social do educando, com o auxílio do educador na apresentação de formas de acesso a livros, revistas físicas e *on-line*, por exemplo, além de outros diversos gêneros. Assim, o educando poderá tomar posse amplamente do conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, interagindo e transformando-os. Desse modo, poderá compreender o que a leitura e a escrita representam e também saber representar gráfica e criativamente esse sistema notacional. Estamos contornando a noção de letramento.

Além de ser representante de uma cultura, a alfabetização pode ser entendida como uma forma de expressão do indivíduo (Silva; Santos; Silva, 2019), uma vez que, a partir da compreensão de um repertório sistemático, que é o alfabeto, ele se expressará, ao menos em alguma medida, segundo características próprias de sua formação.

Apesar de a alfabetização ser um processo importante na vida acadêmica e social dos sujeitos, costuma ser considerada socialmente uma tarefa mais simples do que outros processos

da educação. Corrobora essa ideia no país a comum remuneração dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, de modo geral, é mais baixa do que a dos outros níveis de ensino. É possível que a compreensão social da infância confirme esse pensamento, na medida em que, no limite, tal processo se resumiria num mosaico de procedimentos de juntar e separar letras, fonemas, sílabas.

Nesse sentido, em alguma medida, na história, a Educação Infantil foi considerada algo doméstico e, por isso, há uma grande maioria de mulheres como professoras dessa etapa da Educação Básica, considerando que tem sido atribuída historicamente à mulher a habilidade de cuidar de crianças. Além disso, é sintomático que as professoras dessa etapa de ensino sejam, em grande parte do país, tratadas pelos alunos pela alcunha de “tia”.

Segundo o histórico existente de desvalorização da mulher, essa fase do ensino também sofreu com a discriminação, sendo a professora vista como cuidadora, dentro de uma função propícia para moças solteiras. Desde quando os homens começaram a abandonar a docência para exercer outras funções na sociedade, as mulheres ocuparam esse espaço, mas sem remuneração adequada, já que não tinham família para cuidar e, por isso, não precisariam ter bons salários. Por sua vez, as mulheres viam aí a oportunidade de fugir dos serviços domésticos, estar fora de casa e ter uma profissão. Assim, a sociedade via-as como babás aptas para educarem os seus filhos (Fernandes, 2019).

Segundo Paz (2008),

a concepção predominante, no campo político e religioso sobre o magistério, era uma profissão *naturalmente* feminina, o discurso e a prática oficiais reforçavam que cuidar de crianças e ensiná-las era uma tarefa feminina, uma vocação, uma missão, sem interesse material. A função de educar estava diretamente ligada à maternidade, o que facilitava aaprovação da sociedade sobre este trabalho da mulher *fora do lar* (Paz, 2008, p. 39).

Quanto à compreensão social da infância, as professoras⁴ parecem confirmar essa infantilização, no tom que empregam comumente ao falar com as crianças, prolongando o final das sílabas e sendo definitivas ao encerrar as frases declarativas. Contudo, farta é também a literatura que prima pela qualificação do processo que atribui a condição de sujeito às crianças. Essas abordagens convergem para o salto do significado ao significante de que aqui trataremos.

⁴ As mulheres constituem mais de 90% do quadro de docentes da Educação Infantil no Brasil, porcentagem bastante significativa. Para ver mais, conferir em: <https://www.tudoep.com/especiais/educador-em-acao/NOT,0,0,1860579,mulheres-sao-mais-de-90-dos-professores-da-educacao-infantil-no-brasil.aspx#:~:text=A%20doc%C3%Aancia%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil,2%25%20da%20pr%C3%A9%20Descola>

LURIA, A ESCRITA E A IMPORTÂNCIA DE SEU EXPERIMENTO

Se, por um lado, a alfabetização é secundarizada como valor social, Alexander Luria e todo o seu trabalho de compreensão desse processo será a demonstração do contrário. A alfabetização é, de modo geral, entendida como um processo empreendido de fora para dentro da criança, isto é, devendo o professor introduzir informações graduais para que a criança possa assimilar até tomar posse total do mecanismo de separação e junção de sílabas e fonetização até o domínio e uso fluente do alfabeto. O experimento de Luria nos dirá o contrário.

A passagem habitual das crianças no processo de escrita, que vai dos desenhos, rabiscos, passando pelas garatujas e chegando às letras, exige hipóteses que são experimentadas e testadas por elas, confirmando ou não o que é atestado pelo alfabetizador. Essas hipóteses surgem da tensão teórica a ser resolvida pela criança. Esse colocar-se diante do problema incrementa sua atenção para o processo, contribuindo para se apropriarem do sistema alfabético, que é um estágio de afirmação do significante, em que há um descolamento da criança com a experiência inicial que exige a presença do significado, o colamento do código (íônico) ao objeto. É o que se chamou de *realismo nominal* (Soares, 2020), em que uma palavra corresponderia ao tamanho do objeto a que se refere.

É nesse sentido que, colada à realidade, a criança resiste em dar o salto do significado ao significante, agarrando-se a sua convivência com a língua, que se trata de um constructo espontâneo, uma vez que, neurobiologicamente, os humanos desenvolvem a língua falada apenas pela presença de seres humanizados, sendo aprendida. O mesmo não se dá com a escrita, devendo esta ser ensinada.

Sendo a fala espontânea é compreensível que não gere consciência do falante sobre sua estrutura. Essa consciência é mais firmemente permitida com a escrita que “a influência recíproca entre a consciência metafonológica, um dos tipos de conhecimento metalinguístico, pela qual se podem manipular conscientemente os fonemas, e a aprendizagem dos sistemas alfabéticos [escrito e falado] é, na verdade, o que tais experimentos comprovaram.” (Sciliar-Cabral, 2003, p. 32).

O experimento de Luria proporcionará rudemente essa conscientização da língua. Ele nos apresenta um ensaio orientado da criança diante da necessidade criada para ela de se lembrar de algumas sentenças pronunciadas por meio de *instrumentos auxiliares*. Em que consiste, pois, o experimento do psicólogo russo?

Para Luria, a alfabetização, ou mais especificamente a escrita, começa antes de a criança segurar em suas mãos lápis e papel. Ele chama esse momento de *pré-história individual de escrita da criança*. A criança adquirirá um conjunto de técnicas primitivas que serão

abandonadas ao serem introduzidas ao sistema alfabetico. O experimento de Luria tem a ver com essas técnicas primitivas. Para ele, a visibilidade desse processo indicaria ao professor modos similares na alfabetização de a criança proceder para se apropriar do sistema alfabetico.

O fato de a criança não ser letrada, isto é, ainda que ela não faça uso da escrita (mesmo a escrita não diferenciada), ela já vivenciou visualmente a escrita em diversos espaços, seja no celular, em placas de nome de rua, nomes em camisetas, dentre tantos outros aparelhos. Nesse sentido, não se trata exatamente de uma pré-história da escrita tal qual a humanidade em seus primeiros passos. No entanto, queremos crer, Luria faz um produtivo paralelo entre ambas.

Cabe ressaltar, a partir da linguística da enunciação, que o pressuposto do diálogo no processo de alfabetização, é, na esteira de Bakhtin, um lugar de constituição dos sujeitos. Convocando o estudante a responder ou a pensar no que é convocado, o estudante processa respostas, que correspondem a sua posição no diálogo.

Quanto ao experimento de Luria, pode-se afirmar que ele eleva essa condição do diálogo de que trata Bakhtin à sua potência máxima. Para ele, a pré-história da escrita da criança e os fatores aí envolvidos podem ser melhor estudados a partir da descrição dos “estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve uma habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro, superior.” (Luria, 2010, p. 144).

De modo geral, a pré-história da escrita individual da criança se dá do seguinte modo: dos rabiscos indiferenciados aos rabiscos diferenciados, e daí aos signos auxiliares. Estes últimos serão utilizados por Luria para verificar se a criança evolui no uso da “escrita”, para que essa escrita se constitua em elemento auxiliador para lembrar as sentenças a ela pronunciadas.

Tratando-se de rabiscos, pois, nessa fase o alfabetizador não precisará se preocupar com a memória etimológica do sistema gráfico nem com a relação unidade sonora/letra, que pode apresentar várias pronúncias, mas com apenas uma representação gráfica (Faraco, 2019). Centrará sua atenção nos estímulos que deverão proporcionar à criança a mobilização para inventar signos auxiliares. Se a relação unidade sonora e memória etimológica são arbitradas por relações estáveis, em nosso caso, o da pré-história da escrita da criança, ela estará “livre” para escolher sua expressão gráfica.

Mas o que é isso que Luria está chamando de escrita? Para ele, “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.” (Luria, 2010, p. 144). Ainda segundo Luria, a criança “escreverá” ou tomará nota, utilizando-se de signos auxiliares que possam fazê-la lembrar-se de algo que lhe interesse. Para tanto, a criança deverá ser capaz de produzir sua função inibitória (função executiva), a fim de se propor a jogar esse jogo, em que ela artificializa a conquista de algo por um recurso auxiliar.

O experimento: crianças que não sabem ler nem escrever são tomadas como participantes da pesquisa. Algumas sentenças sem relação uma com as outras são pronunciadas à criança e se pede a ela que, para lembrar-se das sentenças, façam anotações a cada sentença pronunciada. Essas anotações serão “lidas” pela criança, ficando evidente que ela as usou de modo criativo ou não.

Luria destaca que a maioria das crianças alega de pronto que não sabem escrever, mas ele pede que, mesmo assim, elas tentem “inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer.” (Luria, 2010, p. 147). São apresentadas oralmente às crianças quatro ou cinco sentenças a cada criança e, conforme dissemos, são sentenças independentes, sem relação de significado uma com as outras.

O objetivo do experimento é verificar até que ponto, na sequência de sentenças apresentadas por série, as crianças conseguem fazer dos rabiscos, de simples brinquedo, se passam a ser meio para atingir um fim, no caso, o de se lembrar das sentenças.

A mediação de Luria – e que basicamente constitui seu experimento – diz respeito aos tipos de sentença apresentados às crianças.

O ASPECTO GRÁFICO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS NO EXPERIMENTO DE LURIA

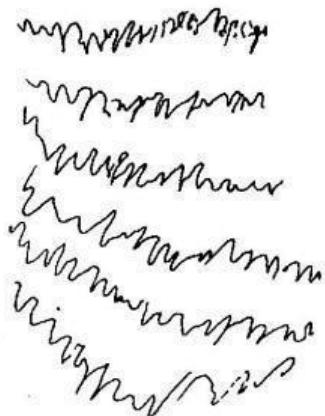
Luria desenvolve um experimento com intervenções claras a partir das respostas das crianças. Foi a partir dessas respostas seguidas que ele chegou a uma classificação dos estágios das crianças, o qual denominou de pré-escrita da criança. A partir, pois, da anunciação de sentenças para as crianças, elas teriam que fazer anotações em uma folha de papel com lápis para recordarem das sentenças. Esse experimento resultou em texto, que foi publicado no Brasil intitulado “O Desenvolvimento da Escrita da Criança” (2010). A partir desse texto, Francioli sistematiza os estágios da pré-escrita da criança para Luria, do qual faremos uso para melhor organizar nossa exposição. Sendo eles:

1. Estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos. Aqui a criança imita os adultos (ou amiga mais velha) com rabiscos sem significados.
2. Estágio da escrita não-diferenciada. Os rabiscos ficam mais fluentes, mas não servem para serem lidos, apenas, quando possível, para recordar-se.
3. Estágio da escrita diferenciada. Aqui a criança pode “regredir”, utilizando-se de desenhos para recordar-se, mas também pode fazer interferências nos rabiscos, diferenciando um dos outros, quando uma sentença, por exemplo, trata de algo grande ou pequeno.

4. Estágio da escrita por imagens (pictográfica). A criança, no afã de se lembrar das sentenças, abandona o traço e recorre ao desenho. No entanto, há palavras que não correspondem a desenhos, como o exemplo colhido por Luria, “comer”. Nesse caso, a criança produziu uma marca (sem funcionalidade simbólica, apenas como quem guarda algo do lado e a define arbitrariamente como “comer”).
5. 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica. Esse estágio antecede a alfabetização propriamente da criança. Aqui ela se utiliza de letras aleatoriamente, ainda sem valor simbólico.

No experimento de Luria, Vova N., de cinco anos, convidada a escrever a sentença “Os ratos têm rabos compridos”, pegou o lápis e, sem resistir ou pensar como o faria, “escreveu” determinados rabiscos indiferenciados, conforme o autor russo apresenta em seu texto:

Figura 1: Rabiscos escritos por Vova N.



Fonte: Luria (2010), p. 149.

Os rabiscos de Vova N. são a expressão de que ele está inserido num ambiente letrado, tanto pela sequência dos rabiscos quanto pela disposição deles na folha, imitando a escrita acabada. Vova simplifica indiferenciadamente os rabiscos ainda sem “desconfiar” de particularidades das correspondências de letras, sílabas e palavras. No entanto, sua postura corporal e a habilidade de pegar no lápis já são elementos da alfabetização. Podemos pensar acerca da criança que chega até esse estágio, como ela perceberá a correspondência do trio (letras, sílabas e palavras) que mencionamos no parágrafo anterior? Ora, se a ação do experimento se repetisse, é possível que a criança consolidasse por mais tempo essa brincadeira de “escrever”, pois, como diz Luria, “a conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa.” (Luria, 2010, p. 149-150). Sendo assim, Luria irá provocar uma mudança na

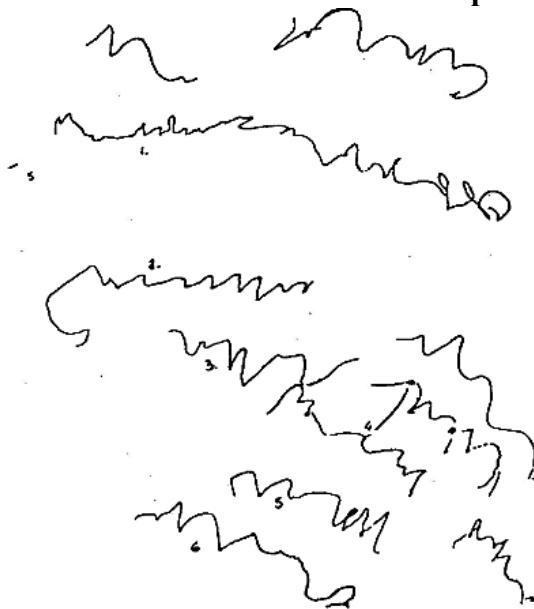
“brincadeira”, a fim de operar com um elemento novo para a percepção da criança.

Por outro lado, nem sempre o jogo se estabelece e o que se tem é que no experimento de Luria uma criança “resolva” o problema da representação das sentenças simplesmente “escrevendo”, sem se preocupar com a relação a ser estabelecida com as sentenças pronunciadas a ela.

Luria fala de uma escrita dissociada do “material a ser escrito; sem compreender nem seu significado, nem seu mecanismo, a criança usou a escrita de forma puramente externa e imitativa, assimilando sua forma exterior, mas sem empregá-la corretamente.” (Luria, 2010, p. 150).

É o caso da criança Lena L., que também participa do experimento de Luria. A impressão é que ela participa de modo pouco afetada pela experiência. Assim, conforme Luria, ela ouve as três primeiras sentenças, começando a escrever os mesmos rabiscos indiferenciados depois de cada uma. Em seu texto, observando que Lena L. escrevia de pronto, sem esperar o término do ditado de cada sentença, Luria relata que chamou a atenção de Lena L., solicitando que ela prestasse atenção à sentença antes de escrever. Lena seguiu fazendo rabiscos indiferenciados tão logo começasse a ser pronunciada a sentença, sem nenhuma função auxiliar, isto é, Lena L. não tem consciência do significado funcional da escrita como signos auxiliares (Luria, 2010), conforme se pode ver na Figura 2.

Figura 2: Rabiscos indiferenciados feitos por Lena L.



Fonte: Luria (2010), p. 151.

A Figura 2 traz as sentenças pronunciadas por Luria a Lena L. Há nelas a indicação de quantidade e extensão (“cinco lápis”, “dois pratos”, “muitas árvores”, “grande armário”), que

poderia fazer com que Lena marcasse sua escrita, procurando sinalizar essa quantidade ou extensão para se lembrar de sua anotação das sentenças. Mas mesmo com essa mediação, a criança seguiu produzindo rabiscos indiferenciados, de modo dissociado ou independente das sentenças, de “forma puramente externa” (Luria, 2001, p. 150).

Luria chega a comentar que rabiscar papéis é uma atividade comum entre as crianças em idade pré-escolar. Sendo assim, pensamos que, na impossibilidade de escutar as orientações do experimento, a criança decida-se executar a brincadeira a que está acostumada, sem se colocar o problema de solucionar a proposta do experimento.

Com os dois exemplos de rabiscos trazidos nas figuras 1 e 2, fica evidente que eles são traçados em ziguezague em linhas mais ou menos retas. Por quê? Luria responde a essa questão, apontando que as crianças imitam os adultos (faz parte da inserção das crianças em práticas de escrita), tentando “reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada.” (Luria, 2001, p. 154). Em alguma dimensão, trata-se de letramento, que legitima e predispõe a criança à proposta escolar de alfabetização em seus rudimentos.

Em seu texto, Luria comenta acerca de quanto as crianças são sugestionáveis em relação à imitação das anotações. Dá um exemplo de uma criança que, percebendo que sua amiga fazia anotações por marcas, em vez de rabiscos em linhas, ela passa a imitar a amiga (mais velha, de sete anos, enquanto ela tinha quatro) e também produz uma marca para cada sentença. Luria traz a figura, que reproduzimos a seguir.

Figura 3: Marcas de uma aluna por imitação à amiga.

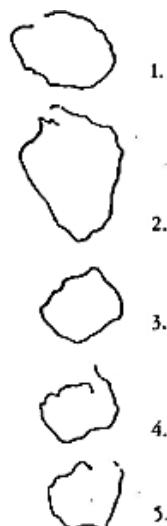


Figura 4 — 1. Os macacos têm rabos compridos. 2. A noite escura. 3. Há uma árvore no pátio. 4. Ilyalya tem dois olhos. 5. Uma maçã grande.

Fonte: Luria (2001), p. 155.

Destacamos a idade das alunas por crermos que seja possível que três anos de diferença entre elas pode ser indicadora de que a mais nova assegura-se na mais velha como se passa em relação a um adulto, servindo-lhe de guia. Como os rabiscos indiferenciados apresentados nos exemplos de Luria, as marcas em questão também são indiferenciadas. Há, no entanto, uma espécie de produto acabado, enquanto os rabiscos seriam limitados apenas pelas fronteiras do papel. É casual, como afirma Luria, no entanto, ganhando certa estabilidade nos contornos.

Até esse momento do experimento, Luria chega à conclusão de que essa pré-escrita da criança não lhe ajuda a se lembrar das sentenças, isto é, não lhe serve como função mnemônica ou como meio para um determinado fim. Serve mesmo menos para se lembrar, atrapalhando a recordação das sentenças. Sendo assim, o experimento faz Luria concluir que a “escrita” das crianças não servia para elas recordarem. Elas não escreviam para ler. Ao tentarem se recordar das sentenças, olhando para um ponto fixo no teto.

Para Luria, em *A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil* (Luria, 2010), a nossa percepção é organizada pelo mundo. Diz ele, que “o que quer que percebemos do mundo é percebido de maneira estruturada, isto é, como um padrão de estímulos.” (Luria, 2010, p. 86). Isso significa que, na experiência da escrita alfabética, a experiência vai se “instalando” pouco a pouco, sendo assimilada. Não significa apenas que se trate de um processo de compreensão, com base cognitiva. E segue: “Nós reagimos e nos adaptamos a esses estímulos externos e, na realidade, todo o nosso comportamento equivale essencialmente a alguma acomodação mais ou menos adequada às diversas estruturas do mundo exterior.” (Luria, 2010, p. 86). Essa acomodação, no entanto, leva tempo e não é simples. Para Luria,

não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão — na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já *efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos*, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. (Luria, 2010, p. 188, destaque nosso).

É fundamental, pois, que a mediação do educador alfabetizador faça com que as tensões/problemas do sistema de escrita venham à tona, levando a criança a procurar resolvê-las/los, constituindo as “inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos”, conforme citação em recuo. Os experimentos de Luria aqui abordados procuram colocar a criança diante desses problemas, contribuindo para acurar a atenção da criança quanto aos elementos estruturais em jogo. Assim, “estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios [...].” (Luria, 2010, p. 188).

Cabe destacar que nesse número de tentativas a que se refere Luria, há regressões na

assimilação da escrita com fins de recordar as sentenças. Portanto, não se trata de um processo inteiramente progressivo. Sendo assim, numa terceira sessão de experimentos de pré-escrita com um menino, ele recebe a seguinte sentença: “A menina quer comer.”. A criança não consegue sinalizar a palavra “comer”. Para registrá-la (resolver o problema), ele desenha uma marca, regredindo “a seu sistema de signos e, ao lado da figura da menina, colocou uma marca que pretendia significar que a menina queria comer.” (Luria, 2010, p. 188).

A criança está se utilizando de meios pictóricos para descrever a sentença. Sente que para a palavra “comer” não há uma imagem como para “menina”. Então, recorre a uma marca arbitrária. Luria conclui com isso que “a pictografia combina com a escrita simbólica arbitrária, e um signo é usado onde os meios pictográficos não são suficientes.” (Luria, 2010, p. 188).

Do mesmo modo, na alfabetização, a criança pode recorrer a marcas que julga que, arbitrariamente, a seu gosto, significará a exterioridade a que queira se referir. Cabe ao educador fazê-la refletir sobre o que produziu, provocando um sentimento de abandono a essa arbitrariedade circunscrita a seu próprio mundo, convocando-a a adotar um outro, o sistema alfabético, que, por fim, será compreendido por todos, porque terá validação universal.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa destacam a relevância de uma abordagem de alfabetização que priorize o significado na construção do conhecimento linguístico. Compreender profundamente o significado das palavras e textos é crucial para o desenvolvimento da leitura crítica e analítica. Além disso, a análise revela a complexa relação entre o significado das palavras e o signo linguístico, demonstrando a dinâmica da linguagem em transmitir significados profundos e complexos.

Comprovou-se que é fundamental promover processos críticos de alfabetização, nos quais os alunos são incentivados a questionar, a refletir, a interpretar textos de maneira crítica, posicionando-se a partir de suas vivências, que são potencializadas na escola. Isso contribui para uma compreensão mais profunda e capilarizada no social, uma capacidade de análise articulada a esses contextos.

O alfabetizador deve considerar aspectos diversos da língua, desde as variedades linguísticas, como pragmática, em que o linguístico não é suficiente, mas fundamenta-se no referente vivido. Sendo assim, na discussão que travamos acerca dos experimentos de Luria e no que sugerimos que tais experimentos se estendem aos processos de letramento e de alfabetização, destaca-se a importância de contextualizar os processos de alfabetização em um contexto social e cultural específico, considerando a diversidade linguística e cultural do Brasil. Evitar a

infantilização nos métodos de alfabetização é crucial, reconhecendo a capacidade dos alunos de se envolverem com textos e temas desafiadores e complexos desde as séries iniciais. Textos e contextos que, com frequência, são considerados adultos, como o luto, por exemplo, excluindo as crianças de pensá-los.

Além disso, a promoção do letramento crítico desde cedo prepara os alunos para uma participação ativa, singular e, portanto, contextualizada, formando-os não apenas a compreender textos, mas também a sentir a condução dos trabalhos pedagógicos como processos potencializadores de suas vidas na escola e fora dela.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e relevantes para os alunos. Os métodos de alfabetização devem ser adaptados às realidades locais e às necessidades específicas dos estudantes, levando em conta aspectos como diversidade cultural, linguística e socioeconômica. Ao conectar os conteúdos de alfabetização com a vida cotidiana dos alunos, é possível tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente.

Entendeu-se que os procedimentos de Luria na mediação da pré-escrita da criança (ou na alfabetização) tem um papel significativo na promoção da inclusão social. Ao desenvolver habilidades “preparatórias” para a alfabetização, as crianças estarão mais “receptivas” para os processos escolares que demandem delas suas perspectivas singulares, seu posicionamento diante dos problemas e desafios a elas apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados apresentados sobre os processos de produção de uma pré-escrita da criança com valor de meio para a recordação, bem como a importância da mediação docente, os experimentos de Luria chamam a atenção para o papel da singularidade das crianças na educação e, por consequência, em sua inclusão nos processos de práticas de letramento que levam à alfabetização, já que são pressupostos.

É evidente que a alfabetização vai além do simples domínio das letras e sílabas, como foi anotado neste trabalho. Ela se fundamenta na compreensão do significado das palavras e na interpretação dos signos que permeiam a linguagem escrita e falada. Nesse sentido, os métodos de ensino devem privilegiar não apenas a decodificação mecânica, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e contextualizada dos alunos.

A formação dos professores emerge como um ponto crucial para o sucesso dos processos de alfabetização. Professores bem preparados e atualizados com as melhores práticas

pedagógicas têm o poder de transformar positivamente a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando-a mais significativa, inclusiva e contextualizada.

A relação entre alfabetização e inclusão social também se destaca como um aspecto relevante. Uma alfabetização eficaz não apenas promove a habilidade de ler e escrever, mas também capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos, participativos e engajados em suas comunidades.

Os experimentos de Luria provocam nas crianças o uso de seus recursos para cumprir o objetivo que lhes é apresentado e assimilado por elas, já que elas desejaram o prêmio mediante êxito no experimento. A busca de solucionar o problema de anotar algo, a fim de se recordar das sentenças, faz com que a criança processe os elementos em jogo, faz com que ela participe do processo de modo mais orgânico, como alguém a quem não resta outra saída senão contar com suas próprias armas, no caso, o que “sabe” inventar ou expressar determinada cultura letrada na qual teria convivido.

Vale, por fim, mencionar a relação da mediação promovida por Luria em seus experimentos com os processos alfabetizadores na escola. Diferentemente do que se possa pensar, a alfabetização não é um simples processo de assimilação de letras e fonemas pela criança, que passaria pouco a pouco a organizá-lo. Há, internamente, um “acompanhamento” e a legitimação dos meios empregados pela criança, que vai se dando conta da estrutura e do modo de funcionamento do sistema alfabetico. A mediação por meio de problemas apresentados às crianças pode gerar consciência desse processo, contribuindo para que elas se deem conta do “material” que possuem para pô-los em prática. A realização dessa prática entrega ao alfabetizador o nível de consciência fonêmica e fonológica da criança, permitindo que sua mediação se adeque aos estágios da criança.

A fim de garantir que esse processo seja ativo, processo este em que a criança “testa” o que lhe é apresentado, é fundamental nas práticas pedagógicas contextualizadas ressalta a importância de conectar os conteúdos de alfabetização com a realidade dos alunos, com sua variedade linguística, por exemplo. Ao tornar o aprendizado relevante e significativo para as crianças, os processos de alfabetização se tornam mais eficazes e impactantes.

A experiência de Luria se situa em um conjunto de outras que caracterizam um momento histórico-político da União Soviética, com uma revolução comunista, em que a sociedade promovia a evidenciação da coisa pública, sendo a educação uma dessas dimensões. De modo semelhante, portanto, é fundamental que os esforços em prol da alfabetização no Brasil se pautem em experiências que produzam práticas pedagógicas significativas tanto para as crianças quanto para os educadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R.; PIZA, C.; CARDOSO, Thiago; MIRANDA, M. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, jul-set./2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wmKCDq4s7MWTJLzwv7mtgch/abstract/?lan=g=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2019.
- FERNANDES, Fernanda. **A História da Educação Feminina**. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.
- FERREIRO, Emilia. A Representação da Linguagem e o Processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, pp. 7-17, fev. de 1985. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1357>. Acesso em: 01 abr. 2024.
- FRANCIOLI, Fatima 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, v. 1, janeiro a junho de 2013. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LURIA, Alexander Romanovich. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 9. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- PAZ, Cláudia Denis Alves da. **Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil**. 2008. Dissertação – Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/ UnB.
- PINHEIRO, E. C. M. **Adaptação do teste de leitura The reading decision test para o português do Brasil em crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**. 2011. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Diferenças e semelhanças entre o sistema verbal oral e o escrito. In: SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 25-49.
- SILVA, Daniele Ângelo da; SANTOS, Jaquiele Rochados; SILVA, Miriele Barbosa da. **Alfabetização de estudantes surdos: Práticas pedagógicas**. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/2438/1/ALFABETIZA%c3%87%c3%83O%20DE%20ESTUDANTES%20SURDOS%20PR%c3%81TICAS.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.
- SILVA, G. R. F.; Macêdo, K. N. F.; Rebouças, C. B. A.; Souza, A. M. A. **Entrevista como técnica de**

pesquisa qualitativa. Sistema de Informação Científica, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006 [1988]. p. 143-189.