



# *Relações entre o processo de leitura e escrita e planejamento em Luria e Vygotsky*

***Ronaldo Sergio da Silveira Filho***

Professor da Rede Municipal de Curitiba desde 2000, atualmente licenciado  
Especialização em Interdisciplinaridade da Educação - IBPEX  
Graduando em Psicologia, 9º período – Faculdade Dom Bosco  
**E-mail:** ronaldosilveirafilho@gmail.com

## RESUMO

A relação entre as funções executivas de leitura e escrita como precursoras do desenvolvimento das funções de planejamento e execução de tarefas foram demonstradas através de estudos desenvolvidos em Luria e Vygotsky, em que a relação dos signos e instrumentos com o desenvolvimento social do indivíduo se mostra como parte do desenvolvimento da linguagem e da capacidade do homem em planejar, criar e transformar o ambiente social que o cerca. A partir desta constatação, é possível dizer que um indivíduo mais letrado e proficiente em leitura torna-se mais capaz na execução de tarefas e também na resolução de problemas, ligados ao cotidiano ou mesmo ao mundo científico, aos sistemas produtivos e técnicos, onde se demonstra a importância não só da aprendizagem formal, mas também do incentivo à leitura para o desenvolvimento das funções executivas do cérebro.

**Palavras – chave:** leitura e escrita, funções executivas, desenvolvimento, planejamento.

## INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da civilização, o homem em seu desenvolvimento social, através do desenvolvimento do intelecto, produz duas raízes essenciais para a vida em sociedade: a comunicação, através da fala, da escrita, entre outras formas, e com isto, o desenvolvimento de papéis essenciais para o desenvolvimento da humanidade como um todo, no progresso criativo, técnico, científico, produtivo.

Esse artigo pretende estabelecer a relação entre os indivíduos e seu ambiente físico e social, como se definem essas influências, sobre as relações de trabalho, a natureza entre o desenvolvimento desde o uso de instrumentos, o desenvolvimento da linguagem, e o desenvolvimento de comportamentos sociais ligados à produção, e também ao campo da produção científica e das relações humanas.

Para o desenvolvimento dos argumentos teóricos deste artigo, foram analisadas partes de obras importantes de dois autores, Alexander Luria e Lev Semenovitch Vygotsky, ambos autores que se dedicaram à psicologia do desenvolvimento, e na influência das interações sociais na linguagem e no pensamento, e que foram os fundadores da psicologia histórico-cultural.

Os processos de aquisição da linguagem, da escrita/leitura e do uso de instrumentos são essenciais para o desenvolvimento humano. Para Vygotsky, a mente da criança não contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual, produzindo assim uma crítica sobre as “teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação.” (VYGOTSKY, 1991, p. 6)

O objetivo é traçar uma relação entre o desenvolvimento da cognição e como ela se relaciona com a capacidade de interação social, e por fim resultando em atividades práticas, e manifestando os papéis sociais distintos, nas relações entre os processos de aquisição de leitura e escrita, e como se relacionam com as funções de planejamento, no qual o indivíduo passa a desenvolver e estruturar suas funções cognitivas, e compreender os mecanismos da cognição, das funções executivas, do desenvolvimento do cérebro, e da perspectiva da neurociência.

## O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

O desenvolvimento da linguagem foi e é essencial na história e na construção do homem como ser social. O desenvolvimento humano começa nos primeiros anos de educação de uma criança, nos quais a linguagem se inicia, desde as fases iniciais de desenvolvimento, primeiro através do choro (que é uma forma de linguagem), até o uso da fala e de outras formas de signos. O que se observa de fato é que “antes de

controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala.” (VYGOTSKY, 1991, p. 27)

Vygotsky (1991) denominou de “a pré-história da linguagem escrita” o desenvolvimento da criança relacionado à linguagem falada, aos signos e gestos que formam a futura representação da linguagem escrita, a fim de mostrar o que leva as crianças a escreverem, quais os aspectos importantes desse desenvolvimento anterior à entrada da criança na escola e qual a sua relação com o aprendizado escolar.

Para tanto, o autor delinea um percurso do simbolismo que se inicia com o gesto, depois passa pela brincadeira, pelo desenho, até chegar ao ponto em que a criança consegue perceber que poderá representar a sua fala por meio do desenho, apreendendo a escrita com função interacional e pessoal.

Segundo Vygotsky (1991), o gesto é o signo visual inicial no qual está contida a futura escrita. É como se os gestos fossem a escrita no ar e os signos fossem os gestos que foram fixados. Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos por meio de outros dois domínios. O primeiro refere-se aos rabiscos das crianças, em que, em geral, desenhos e rabiscos são vistos mais como gestos do que como desenho propriamente dito. Isso ocorre porque a criança, ao ser solicitada a fazer um desenho, primeiramente, demonstra por meio de gestos aquilo que deveria ser representado no desenho. O outro domínio refere-se aos jogos das crianças em que alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos, já que não importa a similaridade do objeto com que se brinca com o objeto denotado. O mais importante é utilizar um objeto como brinquedo e a possibilidade que o mesmo oferece de executar com ele um gesto representativo, revelando, assim, a função simbólica do brinquedo. Os objetos que não apresentam essa possibilidade são, de imediato, rejeitados pelas crianças.

Num experimento realizado por Vygotsky (1991, p. 129) com crianças em idade escolar, foi proposta uma atividade em que deveriam representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. A partir desse experimento, ficou constatado que há uma tendência de a criança mudar de uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, na qual as relações e os significados são representados por meio de sinais simbólicos abstratos. O autor destaca a observação feita a uma criança que escreveu cada palavra da frase “Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali” por meio de desenhos individuais. Constatou-se que o desenho acompanhou fielmente a frase e que a linguagem falada estava presente no desenho da criança. A criança teve que fazer descobertas originais para representar; apropriadamente, por meio de desenhos a frase, o que revelou o quanto

esse processo é decisivo no desenvolvimento do desenho e da escrita na criança.

Para a criança passar de um estágio de escrita não-diferenciada, para um nível de signos com sentido e que expressam um conteúdo, Alexander Luria (1988) apresentou dois caminhos pelos quais pode ocorrer essa transição. Primeiro, a criança retrata o conteúdo dado por meio de rabiscos imitativos para depois passar a apresentar uma escrita que revela um conteúdo que registra uma ideia por meio de pictogramas (desenhos).

De acordo com Luria (1988, p.48), há fatores que contribuem para que a criança altere a sua atividade gráfica, permitindo-lhe descobrir os princípios da escrita, quais sejam: número, forma e cor. Nessa fase, ao ser solicitada a escrever algumas sentenças, a criança escreve umas com rabiscos não-diferenciados e outras como: “Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé” e “Carvão muito preto” são registradas com linhas pretas de modo destacado. Ao ler as sentenças, a criança se recorda logo de ambas, pois estão diferentes das demais em função da forma que fora utilizada na escrita que serviu como recurso mnemônico. Na sentença “O homem tem duas pernas”, a criança desenhou duas linhas; depois, a sentença “A garça com uma perna” foi retratada com uma linha. Nessa etapa, a criança leu aquilo que estava escrito, não agindo apenas por meio da memória.

Se essa pesquisa fosse realizada nos dias atuais, certamente, apresentaria resultados diferentes, uma vez que as crianças de hoje são diferentes das crianças dos anos em que esse estudo foi realizado.

***As crianças do século XXI vivem imersas numa sociedade letrada, em que a presença da escrita é extremamente marcante. De um modo geral, desde cedo, passam por experiências diversas com a linguagem escrita: vivem com adultos que utilizam a escrita com diferentes funções, frequentam a escola desde muito pequenas, são alfabetizadas mais cedo, enfim, o contato com a escrita se dá desde que nascem.***

Portanto, se procurarmos entender como vem ocorrendo o desenvolvimento da escrita ao longo da

história da humanidade, constataremos que o seu surgimento decorre das necessidades da vida. Dessa forma, a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real da linguagem, e não por meio do ensino da escrita apenas como habilidade motora. Conforme explica Vygotsky (1987), o ensino da escrita e da leitura deve ser organizado de forma que tais práticas se tornem necessárias às crianças, ou ainda, a escrita deve ser relevante à vida.

Agora passamos à compreensão dos processos envolvidos no ato de ler, que repousa no entendimento dos mecanismos cognitivos que sustentam a capacidade de leitura e o processo de aprendizagem dessa capacidade (MORAIS, 1996). Através da psicologia cognitiva, este autor procura explicitar a estruturação e a organização dessas capacidades. Na leitura, o aprendiz tem que estabelecer a correspondência entre palavras escritas e palavras faladas e determinar o significado que elas comportam. Tem, portanto, de desenvolver habilidades de decodificação e, também, de reconstrução de sentido.

A proficiência em leitura depende ainda, de outras habilidades e conhecimentos, desenvolvidos em fase precedente ao seu aprendizado: depende da ampliação de vocabulário, da familiaridade com diferentes tipos de conversação, de habilidades de compreensão oral e de consciência metalinguística e, sobretudo, do conhecimento das convenções de que faz uso o código escrito.

Para Morais (1996, p. 109) o que existe de específico na atividade de leitura é “a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia”.

#### **PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE TAREFAS**

As funções executivas do cérebro vêm sendo definidas como um conjunto de habilidades que ela de forma integrada, possibilitam ao indivíduo direcionar comportamentos a objetivos, realizando ações voluntárias. Tais ações são auto-organizadas, mediante a avaliação de sua adequação e eficiência em relação ao objetivo pretendido, de modo a eleger as estratégias mais eficientes, resolvendo assim, problemas imediatos, e/ou de médio e longo prazo (GOLDBERG, 2002).

A função executiva é requerida sempre que se faz necessário formular planos de ação ou quando uma sequência de respostas apropriadas deve ser selecionada e esquematizada. Do ponto de vista da neuropsicologia, a função executiva compreende os fenômenos de flexibilidade cognitiva e de tomada de decisões (GOLDBERG, 2002).

Atualmente se sabe que os módulos corticais responsáveis pelas funções executivas se

localizam nos lobos frontais direito e esquerdo. A função exercida pelos lobos frontais parece ser mais metacognitiva do que propriamente cognitiva, uma vez que não se refere a nenhuma habilidade mental específica, porém abrange todas elas. Por esta razão, a função dos lobos frontais é chamada de função executiva. Além disso, o córtex pré-frontal é o responsável pela avaliação do sucesso ou fracasso das ações dirigidas a objetivos estabelecidos. (GOLDBERG, 2002). O papel funcional preciso das conexões do córtex pré-frontal não é totalmente conhecido, mas pode ser inferido a partir do papel funcional das estruturas às quais ele se liga. Por exemplo: as conexões pré-frontal / áreas límbicas estão envolvidas no controle do comportamento emocional, ao passo que as ligações pré-frontal / estriado estão envolvidas na coordenação e no planejamento do comportamento motor.

As funções executivas cumprem um papel no qual o indivíduo precisa ser capaz de atualizar rapidamente o conteúdo de sua memória de forma contínua, ao invés de memorizar um conjunto estático de informações (como nos testes de memória), e seu mau funcionamento compromete a manutenção da tarefa cognitiva de ordenar as informações de forma coerente ao longo do tempo. O interessante é que, embora o córtex pré-frontal seja indispensável para acessar e ativar a informação relevante para uma dada tarefa, muitas vezes ele próprio não contém tal informação; outras partes do cérebro a contém, e o córtex pré-frontal apenas a solicita (GOLDBERG, 2002).

As funções executivas estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, então, necessariamente o processo de aprendizagem.

Parece que o que existe de diferente entre os diversos animais no que se refere ao aprendizado é a capacidade de reter e *evocar* as informações aprendidas, ou seja, o que difere talvez não seja o aprendizado em si, mas sim os sistemas de memória e como eles são gerenciados frente às pressões vindas do meio. No ser humano, que representa o ápice da escala evolutiva, as redes neurais que formam o neocórtex são totalmente plásticas, dinâmicas e mutáveis - sinapses se formam e deixam de existir em frações de segundos, durante todo o tempo, permitindo a nós, humanos, um potencial de aprendizado talvez muito maior do que

imaginamos possuir. Essa capacidade adaptativa profunda e instantânea que apresenta o cérebro humano serve como um possível arcabouço teórico para sustentar as teorias de aprendizagem na criança (LURIA, 1981, p. 17).

Ainda segundo Luria, o cérebro humano é constituído por três unidades funcionais. A primeira unidade funcional é responsável pela ativação geral do córtex. A segunda unidade é responsável por codificar, processar e estocar as informações nos lobos temporal, parietal e occipital. Finalmente, a terceira unidade, localizada nos lobos frontais, programa, regulariza e verifica o comportamento humano. A terceira unidade funcional estaria relacionada com as funções executivas.

De acordo com estes conceitos, se compreendemos a inteligência como a capacidade de solucionar problemas e aprendizagem como uma construção ativa e intencional do próprio conhecimento, podemos inferir que as funções executivas estão intrinsecamente relacionadas a ambos os construtos, pois são elas, as funções executivas, que permitem o comportamento direcionado a metas, a resolução de problemas e a seleção de habilidades necessárias para atingir seu objetivo.

Goldberg (2002) dedica todo seu livro ao que ele chama de “cérebro executivo”, enfatizando que as funções executivas englobam todo aspecto intencional do comportamento. O autor chega a afirmar que nossas características humanas (ou seja, que nos diferenciam dos outros animais) estão fundamentalmente relacionadas às funções executivas, principalmente conceitos como personalidade, atitude, valores morais, etc. Goldberg (2002) relaciona uma série de características às funções executivas, dando ênfase principalmente aos comportamentos referentes às situações não familiares, de como lidamos com o novo, com o inesperado. Ele considera as funções executivas um resultado da atividade dos lobos frontais e região pré-frontal atuantes como uma espécie de diretor executivo do funcionamento da atividade mental humana.

#### **LEITURA/ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES DE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE TAREFAS**

À medida que se desenvolve a linguagem, na qual está presente a relação entre os indivíduos e a aprendizagem, como forma de desenvolvimento e aquisição da mesma, também se desenvolvem a escrita e leitura, e certamente também desenvolvem as demais funções cognitivas, que irão inserir o indivíduo adulto no mundo real, no mundo do trabalho, das atividades sociais.

***Em meio a este desenvolvimento, muitas pesquisas foram e têm sido realizadas, no intuito de demonstrar o desenvolvimento destas capacidades cognitivas e suas correlações, como cada uma delas interage com a outra. Muitos autores ainda no século passado, como Vygotsky, Luria e Leontiev, entre outros, buscaram identificar e reconhecer o funcionamento cognitivo, estudando desde os processos neurofisiológicos até relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte, correlacionando linguagem e pensamento.***

Luria (1988, p.39) coloca a questão do grande debate científico da época, cuja consistência era saber se as pessoas que crescem sob circunstâncias culturais diversas serão diferentes no que diz respeito às suas capacidades intelectuais básicas, quando se tornam adultos. Ele então concebeu a ideia de realizar um estudo sobre o alcance das funções intelectuais entre os adultos de uma sociedade não tecnológica e tradicional, e também traçar as mudanças que ocorrem no processo de pensamento e mudanças culturais provocadas pela evolução social que estavam acontecendo em algumas regiões da Rússia naquele período.

Aplicaram-se diversas atividades em que os sujeitos envolvidos tinham que agrupar por meio de desenhos representativos, objetos semelhantes representados de forma silogística através de um meio de classificação. O que surgiu desta experiência foi o fato de que sujeitos com menor grau de instrução escolar buscaram classificar os objetos com a tendência a contar com operações usadas na vida prática, escolhendo objetos que fossem “apropriados a um fim específico”. Já pessoas com maior escolaridade, empregavam a classificação categórica como método de agrupar os objetos, ainda que tivessem recebido pouco tempo de escolaridade. Já os sujeitos que adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. “Uma vez educadas, as pes-

soas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade” (LURIA, 1988, p. 52). Portanto, “uma maneira um pouco diferente de caracterizar estes resultados consiste em dizer que a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa.” (LURIA, 1988, p. 51).

Desta forma, se demonstra que toda atividade é, inicialmente, fixada nas operações gráficas e práticas, portanto o desenvolvimento do pensamento conceitual articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola (LURIA, 1988, p. 57). O que se percebeu foi que quando o sujeito envolvido teve acesso, ou seja, adquiriu os códigos verbais e lógicos que lhe permitem fazer abstrações maiores em relação aos objetos que lhe são apresentados, demonstrou também ser capaz de executar um pensamento lógico mais complexo.

Diante da função e da execução deste pensamento lógico complexo, temos muitos estudos que consideram a relação entre a consciência e o cérebro. Estas discussões são fortalecidas pelos avanços nos campos da neurociência e da psicofarmacologia, que possibilitaram a realização de observações das flutuações do sono e da vigília durante operações no cérebro e a interferência ativa no comportamento humano consciente. De acordo com o pensamento da filosofia idealista vigente no início do século XX, e formulada por Ernst Mach, os fisiologistas e neurologistas, ao discutir o problema das relações entre cérebro e consciência, persistiam em compreender a consciência como uma qualidade subjetiva primária (LURIA, 2001).

Mas a questão principal levantada nestes esforços de neurologistas e fisiologistas é buscar compreender o que corresponde, no sistema nervoso, a esta experiência subjetiva primária.

*A consciência nunca foi um ‘estado interior’ primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no interior da célula, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo [...]. (LURIA, 1988, p. 194).*

Desta forma, Luria (2001), apoiado também no trabalho de Vygotsky, conclui que a suposição básica da filosofia de Ernst Mach, de acordo com a qual as sensações dos elementos de consciência são apenas percepção da função dos próprios órgãos sensoriais, é falsa, pela simples razão de que os processos fisiológicos que ocorrem no organismo, através da percepção, estão necessariamente relacionados com a interação entre as sensações do organismo e o meio externo.

E, portanto, “a consciência, como um reflexo da realidade objetiva, tem uma função biológica essencial, habilitando o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega a ele e a armazenar seus traços” (LURIA, 1988, p. 196). “Por esta razão, a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações possam ser usados no futuro” (LURIA, 1988, p. 196).

Desta forma, percebemos como os estágios de desenvolvimento, propostos por Piaget, demonstram as diferenças entre a consciência da criança e a do adulto, ou seja, entre os mecanismos psicológicos responsáveis por estas diferenças. E a comunicação entre crianças e adultos nestes estágios de desenvolvimento em que há a participação íntima da linguagem provoca uma reorganização radical da estrutura total dos processos psicológicos na criança, no qual ela começa a analisar e classificar as impressões obtidas a partir do mundo exterior, e a examinar as informações recebidas. No entanto, “enquanto Piaget destaca os estágios universais, de suporte mais biológico, Vygotsky se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 139). Ambos compartilham a noção da importância do organismo ativo.

Partindo desta premissa dos estágios de desenvolvimento e suas relações com a linguagem, é que se pode identificar relações entre a capacidade de resolução de problemas, que envolvem precisamente a leitura, interpretação e escrita, o que de fato diferencia sujeitos que possuem apenas experiência prática, dos sujeitos que passaram pela educação formal.

*Somente através da educação formal e a criação simultânea de atividades teóricas especiais a situação poderia mudar e os processos de resolução de problemas se tornariam uma atividade discursiva independente, assumindo formas similares às formas comuns do pensamento verbal, lógico e discursivo que podemos detectar nas crianças em idade escolar [...]. (LURIA, 1991, p. 158).*

Luria toma como conclusiva a questão de que o raciocínio lógico difere entre determinados sujeitos, alguns sem apropriação de nenhum tipo de escolarização formal, e outros, com algum grau de instrução.

*É de considerável interesse notar que essa mudança e a capacidade de realizar operações teóricas do pensamento formal, discursivo e lógico aparece depois de relativamente pouco tempo de instrução escolar.*

*A significância da escolaridade está não somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico divorciado da experiência prática imediata (LURIA, 1991, p. 178).*

No livro intitulado *A Construção da Mente*, Luria expõe sua trajetória de pesquisa e suas descobertas do funcionamento cerebral, juntamente com Vygotsky. Ele deixa claro que “[...] uma teoria da organização cerebral das funções superiores tem que levar em conta determinados processos (como aqueles envolvidos no ato de escrever) que dependem parcialmente de mediadores externos, historicamente condicionados” (LURIA, 1992, p. 131).

*A diferença radical entre este enfoque e o da psicologia tradicional é que as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem [...]. (LURIA, 2001, p.23).*

Opunha-se aos interlocutores de sua época que afirmavam existir nos animais linguagem como no homem. Apesar de não negar a existência de linguagem nos animais, procurava demarcar a diferença existente entre a linguagem humana e animal, conceituando como linguagem humana “um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas” (LURIA, 2001, p. 25).

Com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 2001, p. 33).

De acordo com Luria (2001), a linguagem escrita difere da oral também pelo fato de que é sempre possível reler o que foi escrito, isto é, voltar voluntariamente a todos os elementos que estão incluídos no texto. A linguagem oral sempre mantém seus elementos de vinculação com as situações práticas e cotidianas, enquanto que a linguagem escrita aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que se inicia com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita, sistematicamente ensinados pela escola.

Assim, a análise consciente dos meios de sua

expressão constitui a característica fundamental da linguagem escrita, uma vez que, quando começa a escrever, a criança opera primeiro com instrumentos da expressão, meios de representação de sons e sua organização e, somente depois, a expressão de ideias torna-se objeto das ações conscientes da criança. Quando a escrita é destinada a precisar os conceitos ou ideias daquele que escreve, não há nenhum interlocutor, já que o sujeito escreve para tornar mais exatos seus próprios pensamentos, para verbalizá-los, desenvolvê-los, sem nenhum contato, sequer mental, com outra pessoa. Aquele que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde a linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto.

***A linguagem escrita torna-se um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento, incluindo operações conscientes com categorias verbais e possibilitando o retorno ao já escrito, para garantir o controle consciente sobre as operações que se realizam. Este fato é importantíssimo a ser levado em conta pelos educadores porque transforma a aquisição da linguagem escrita em um processo de aperfeiçoamento das funções cognitivas. A decodificação da comunicação verbal é, portanto, considerada um processo ativo e complexo, que se desenvolve gradativamente.***

É evidente que o entendimento de todos os processos relacionados à expressão e compreensão verbal, tanto oral quanto escrita, é fundamental para que se elaborem estratégias de ensino capazes de desenvolver nas crianças as diversas habilidades expressivas e compreensivas que envolvem este instrumento tão poderoso que é a linguagem humana, base das funções psicológicas superiores.

Luria (2001) sintetiza o que considera o desenvolvimento de habilidades culturais na criança, focalizando, em especial, o desenvolvimento da es-

crita e do processo de contagem. Ele expõe que, no indivíduo adulto, em que tais habilidades já foram desenvolvidas, o processo de ler e escrever, por exemplo, não é executado por nenhuma ação psicológica complexa, pois é reproduzido automaticamente por técnicas já aprendidas em estágios anteriores do desenvolvimento. No entanto, durante a apropriação por parte da criança de tais habilidades, este processo não é automático, passa por diversos estágios que envolvem mudanças significativas nas funções psicológicas, que se reorganizam em sistemas funcionais mais complexos.

*Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação [...]. (LURIA, 1988, p. 99).*

É importante salientar que Luria (1988) deixa claro, em seus estudos sobre o desenvolvimento dos signos e suas origens na criança, o quanto não é a compreensão que gera o ato, mas o ato que gera a compreensão, da mesma forma que o desenvolvimento do trabalho como atividade coletiva de ação sobre a natureza gerou a necessidade do desenvolvimento da linguagem e o aprimoramento do pensamento mediado por ela.

*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. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será útil [...]. (LURIA, 1988, p. 188).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Luria (1981) nos apresenta uma cultura que se ancora nos limites da experiência concreta, em que os sujeitos seriam incapazes de abstrações e generalizações que ultrapassassem os limites do mundo vivido.

Luria (2001) retoma estas mesmas discussões em suas últimas conferências, nas quais aprofunda as suas convicções sobre a questão



complexa das relações entre linguagem e pensamento. Importante retomar brevemente estas contribuições a fim de verificar se existem novas pistas para colocar o problema das relações entre linguagem oral e escrita, implicadas nas possibilidades de construção de representações abstratas e coerentes da realidade.

Esta seria a grande questão colocada para a pedagogia e para a psicologia. A resposta dada por Luria a este problema está na linguagem. A linguagem é que possibilitaria ao sujeito realizar a ultrapassagem dos limites colocados por sua experiência imediata; e a palavra é o elemento fundamental da linguagem, porque ela designa as coisas, as ações, as relações, e permite a reunião dos objetos em sistemas - enfim, é a palavra que codifica a experiência.

Na visão de Luria esta questão parece implicar numa abordagem evolutiva entre a linguagem oral e escrita, em que a última ultrapassa a primeira em termos de possibilidades de realização do caráter necessariamente abstrato da linguagem.

*O caráter sinsemântico aparece de forma mais desenvolvida na linguagem escrita. O sujeito que lê uma carta não está em comunicação direta com aquele que escreve, não conhece a situação em que foi escrita, não vê os gestos, não escuta a entonação. No entanto, compreende o sentido da carta a partir deste sistema sinsemântico de signos que está contido na carta graças à estrutura léxico-gramatical da linguagem escrita [...]. (LURIA, 2001, p. 29).*

Por outro lado, Luria (2001) reafirma que, em uma série de investigações especiais, foi demonstrado que as pessoas que vivem em condições de muito baixo nível socioeconômico e analfabetismo utilizam, predominantemente, a classificação de objetos por inclusão em situações reais concretas, por exemplo: colocam o machado, a serra e o tronco em um grupo (porque com um machado e a serra trabalha-se o tronco). Estas mesmas pesquisas concluem que:

*Somente com a alfabetização, com a passagem a formas mais complexas de produção, estes sujeitos passariam a dominar facilmente a forma "categorial" de generalização dos objetos. Isto mostra convincentemente que os avanços fundamentais nas distintas operações cognitivas são provocadas por fatores sócio-econômicos e culturais [...]. (LURIA, 2001, p. 67).*

Pode-se dizer que Vygotsky e Luria ainda estão vinculados a esta visão, apesar de terem formulado uma teoria que permitiria fazer a ultrapassagem necessária a esta compreensão do ser humano. A ideia central da teoria sócio-histórica

de que a ação humana é mediada por instrumentos materiais e simbólicos permite a compreensão dos significados da conquista da linguagem oral e gestual no desprendimento do mundo das coisas, colocando o ser humano num lugar simbólico distinto da natureza. Os autores reconheciam que todas as culturas com as quais o homem europeu manteve contato no final do século XIX e início do século XX, tinham uma história; Vygotsky e Luria reconhecem na linguagem oral compartilhada por estes povos a função de mediação que os sistemas simbólicos produziram, de acordo com sua própria teoria. Suas línguas, sua linguagem falada seriam consideradas concretas, quase um reflexo direto da natureza. Mais do que isto, não reconheciam na linguagem falada a possibilidade de construção de conceitos abstratos, tarefa que só se tornaria possível com o advento da escrita, conquistada apenas por uma parte restrita da humanidade.

Pode-se dizer que o esquema teórico de Vygotsky e de Luria de análise da relação entre linguagem oral e a escrita está marcado por uma dicotomia em que o saber criado e transmitido no interior das culturas orais, sem a presença da escrita, seria concreto, pré-lógico, e o saber construído e transmitido por meio da escrita seria conceitual e abstrato.

***Na análise das obras dos dois autores, o que podemos reafirmar é a importância para os profissionais da educação, em procurar estratégias para buscar na formação de seus alunos a leitura como fonte natural para o desenvolvimento de diversas habilidades que contribuirão muito para o processo formativo e também para o desenvolvimento social destes indivíduos como partícipes futuros da sociedade.***

Este artigo pretendeu, portanto, causar a reflexão para que professores incentivem a leitura como forma prazerosa a partir da sala de aula, e transferindo para a vida cotidiana, e que estas ações possam ocasionar grandes diferenças na estruturação de habilidades cognitivas destes alunos, que certamente serão mais ativos em seu próprio processo educacional e social.

## Referências bibliográficas:

GOLDBERG, E. **O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. SP, Ícone Editora, 1992.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral vol. III**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ª Ed. São Paulo, Ícone, 2001.

