

MARÍA CRISTINA NAVRÁTIL EVLAGÓN

Considerações sobre o processo de
alfabetização: uma perspectiva
sócio-interacionista

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre.

CURITIBA
1990

PROFESSOR ORIENTADOR

Carlos Alberto Faraco,
PHD em Lingüística pela
Universidade de Salford,
Reino Unido.

Professora co-orientadora:
Maria Dativa de Salles
Gonçalves. Mestre em
Educação pela Universidade
Federal do Paraná.

A Encarnación, I. H., com quem vivenciei por três anos minha experiência como alfabetizadora de adultos.

Os questionamentos então levantados tornaram-se o ponto de partida para as reflexões contidas nesta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Carlos Alberto Faraco, pelo caminho percorrido desde a graduação, até a conclusão deste trabalho. Caminho este, onde foram clareados - a partir do diálogo - os pressupostos teórico-metodológicos contidos nesta dissertação.

A professora Maria Dativa de Salles Gonçalves, com quem aprendi acerca das questões diretamente ligadas ao processo educacional. Seu apoio e amizade foram de importância relevante na construção deste trabalho.

A professora Heloisa Lück, pelo auxílio recebido durante a elaboração do ante projeto desta dissertação.

A Coordenadora do curso de Mestrado em Educação, Prof. Dra. Rejeanne de Medeiros Cervi, por ter facilitado a solução de problemas pertinentes a minha condição de aluna.

Ao Prof. Dr. José Luiz da Veiga Mercer, por acompanhar o meu primeiro caminhar, nesta Universidade.

A Capes, pelo auxílio financeiro, de grande valia para a efetivação desta experiência.

Agradeço à equipe de alfabetização da Prefeitura Municipal de Curitiba, pelas trocas realizadas durante a elaboração do texto "A Aventura da Alfabetização" e pelas reflexões sobre alfabetização, as quais sustentaram, em parte esta dissertação.

Minha gratidão às professoras alfabetizadoras entrevistadas, pelos aportes com que contribuíram, através de suas experiências, neste caminhar pedagógico.

A todos os professores e colegas do mestrado da U.F.P.R., com quem - pela concordância e pela discordância - pude refletir sobre o conteúdo deste trabalho.

A Regina M. Hatschbach Cortes - especial amiga e interlocutora - pelas reflexões realizadas desde o início desta trajetória que por ora se conclui.

A Haydeé Nélide Ugrin de Boero, pela história de vida compartilhada e construída nestes anos, no Brasil.

A Antonia Schwinden, cuja amizade iniciada durante a realização deste trabalho, extrapolou os limites do mesmo.

Ao Carlos Dalla Stella, pela leitura e correção final desta dissertação.

A meu amigo e colega Angelo E. Peccioli, pela ajuda acadêmica e afetiva expressas ao longo desta dissertação.

A minha família - Roberto, Maria Ignácia e Marcelo - pelo carinho e paciência demonstrados durante a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	viii
Summary.....	ix
1. Introdução.....	10
2. Reflexões Político-Semânticas em torno do fracasso escolar nas 1as. séries da Rede Municipal de Curitiba, Paraná.....	17
Anexos: 1.1. Tabelas.	
1.2. Glossário dos Termos Contidos nas Tabelas.	
3. Fundamentos Teórico-Methodológicos para a compreensão do processo de alfabetização: Valentin N. Voloshinov, L. S. Vygotsky e Paulo Freire.....	30
3.1. Considerações Iniciais.....	30
3.2. Conceito de Linguagem e Pensamento: sua contri- buição para o processo de alfabetização.....	35
3.3. Paulo Freire: reflexões sobre alfabetização.....	52
A alfabetização: uma questão complexa.	
4. A Prática da Alfabetização na Rede Municipal de Curitiba.....	66
4.1. Considerações Iniciais.....	66
4.2. A Questão Curricular (Propostas de 1978 - 1986)...	67
4.3. Relato experiencial: Estudo do caso 1.....	76
Estudo do caso 2	

4.4. Conclusão.....	101
5. Considerações Finais.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

RESUMO

Este trabalho estuda o processo de alfabetização de crianças a partir das inter-relações de três áreas do conhecimento (psicologia, pedagogia e lingüística) e a forma pela qual estas inter-relações se apresentam em diferentes práticas deste processo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Essa abordagem decorre da compreensão de que os pressupostos teóricos de linguagem e educação, na alfabetização, se justificam e se expressam nas atividades de ensino que o professor realiza, interagindo com seus alunos, na sala de aula.

As concepções de linguagem e de educação utilizadas se apóiam, teoricamente nos trabalhos do lingüista Valentín N. Voloshinov e do pedagogo Paulo Freire. Os subsídios da área da psicologia, especificamente sobre a aquisição do conhecimento, tem como referencial os trabalhos de L.S. Vygotsky.

SUMMARY

This paper is a study on the teaching of reading and writing in the public school system in Curitiba. The process of teaching children to read and write is studied here in the light of the interrelationship of psychology, pedagogy and linguistics.

The author also focuses her attention on the ways these interrelationships appear in different phases of the process. Such an approach derives from the fact that the assumptions regarding language and education - in the process of teaching reading and writing - are justified and expressed by the activities carried out by the teacher as he or she interacts with his or her pupils.

The concepts of language and education used in this paper are based on the works of linguist Valentin N. Voloshinov and pedagogue Paulo Freire. Subsidies in the field of psychology - and specifically those regarding children's learning - were collected in the works of L.S. Vygotsky.

1. INTRODUÇÃO

O tema da alfabetização tem despertado grande interesse em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e a lingüística. Esse interesse se traduz na realização de inúmeras pesquisas, teses e artigos que, se, por um lado, podem ser tomados como indicadores das dificuldades pelas quais passa o processo de alfabetização, na tentativa de melhorá-lo, por outro, restringem-se à especificidade própria de cada uma dessas áreas de conhecimento. No entanto, somente através da integração dessas áreas, a alfabetização, enquanto processo educativo, pode ser entendido na sua totalidade. É preciso reconhecer a complexidade de sua natureza, evidenciada tanto na inter-relação e na articulação desses campos do conhecimento, quanto na recuperação de sua dimensão política, já que

uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e a integração de suas várias facetas forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. (Becker, 1981, 19-24p.)

Compartilhando a postura de Magda Soares sobre a alfabetização, e como educadora interessada e comprometida na sua melhoria, pretendo neste estudo refletir sobre o processo de alfabetização, tratando-o na perspectiva das inter-relações dos campos de conhecimento já referidos e a forma pela qual essas

inter-relações se apresentam em diferentes práticas desse processo. Tal opção decorre da compreensão de que os pressupostos teóricos de linguagem e educação, na alfabetização, se justificam e se expressam nas atividades de ensino que o professor realiza, interagindo com seus alunos, na sala de aula. Pois, toda abordagem de alfabetização expressa um conceito de linguagem e educação, na qual encontra-se implícito um conceito de conhecimento, e portanto de saber.

Freqüentemente, observa-se, na prática de muitos professores alfabetizadores, que o aprendizado da linguagem escrita centra-se no domínio do sistema gráfico. O aluno é guiado, através de exercícios mecânicos, a reconhecer letras e sílabas, para desta forma atingir o domínio desse sistema. O conceito de linguagem escrita, que permeia esse tratamento, a reduz a um mero código. Resulta daí que o produto do ensino se reduz ao conhecimento e produção de símbolos gráficos.

É claro que o aluno que se alfabetiza precisa reconhecer as letras, escrevê-las e uní-las. Porém, o que deve ser questionado é como são compreendidas essas atividades, se elas apenas visam o domínio gráfico, ou se pressupõem a escrita enquanto expressão da vida social das crianças. Nesta última perspectiva, a linguagem não pode ser entendida como um mero código, mas como um processo de interação verbal, que se manifesta na trama das relações sociais, expressando tanto o pertencer quanto o existir do falante.

Neste contexto, o aprendizado da leitura e da escrita (a alfabetização) cumpre uma função social, quando, simultaneamente

ao domínio gráfico, o educando percebe a linguagem como uma expressão de uma visão do mundo (a percepção das funções de escrita e a sua percepção como sujeito do discurso).

Essa compreensão abrangente do sentido da linguagem faz com que o aluno vivencie a relação existente entre pensamento, linguagem e realidade. Nessa perspectiva, entende-se que a alfabetização, como processo educativo, deve favorecer o domínio e a internalização da linguagem escrita, concebendo-a como um saber social, historicamente construído. Esta compreensão propicia as condições reais e efetivas de trabalho na sala de aula, pois permite o ensino da linguagem escrita, e não apenas da escrita de letras. Possibilita ainda que as crianças tenham acesso à linguagem escrita e às suas formas diferenciadas para poder refletir sobre seu próprio discurso e o discurso dos outros .

Nesse sentido, o presente trabalho está dirigido ao professor alfabetizador, na tentativa de fortalecê-lo, tanto teórica quanto praticamente. No seu fortalecimento está contido o meu.

A concepção de linguagem e de educação a serem utilizadas estão apoiadas teoricamente no lingüista Valentín N. Voloshinov e no pedagogo Paulo Freire. Os subsídios, da área de psicologia, especificamente sobre a aquisição do conhecimento, tomam como referencial L.S. Vygotsky. Por meio das concepções de linguagem e educação, e das perspectivas cognitivas, buscadas na área da psicologia, tentar-se-á compreender a alfabetização na sua totalidade, numa tentativa de demonstrar como essas concepções

se articulam na relação ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Essas concepções me permitiram analisar posturas distintas perante a alfabetização e os pressupostos epistemológicos que a sustentam.

Em síntese, trata-se de conceitos explicativos, específicos, dinâmicos, construídos historicamente e que servirão como auxílio para o desvelamento do processo de alfabetização apresentado neste estudo. É necessário reiterar que os conceitos de linguagem, educação e os subsídios buscados no campo da psicologia se articulam, dando conta de uma compreensão abrangente do processo de alfabetização, a partir de um marco filosófico-metodológico comum.

Entendendo que o objeto de estudo deve ser investigado no contexto que o determina, e que é por ele determinado, este trabalho é referenciado pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná, e a ela se referencia

Cabe ressaltar que meu interesse nesta área decorre da minha experiência como professora alfabetizadora e da constatação de que, apesar da variedade de escritos sobre o tema e do inegável avanço nesse campo, a alfabetização das crianças continua sendo um problema não totalmente resolvido. Isso é facilmente constatado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná, onde, entre 1980 e 1987, embora a reprovação tenha diminuído de 37% para 31%, a evasão escolar aumentou de 8% para 10%, comprometendo, portanto, a melhoria apresentada no percentual de reprovação.

O primeiro capítulo desta dissertação atém-se a este fato e nele analisam-se os termos.

A partir desses dados se configura o primeiro capítulo desta dissertação, no qual analisam-se os termos contidos nas tabelas estatísticas (em anexo), da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Essa análise demonstra quantitativa e qualitativamente o problema levantado, ou seja, o fracasso escolar na alfabetização. Este capítulo está diretamente ligado ao problema do fracasso na alfabetização, submetendo-se à análise de termos e expressões como "desistente", "evasão", "fracasso escolar", etc. Essa análise é conduzida em dois níveis: o semântico e o político. Aparecem aqui, também, as tabelas contendo os dados estatísticos referentes à 1a. série do 1o. grau da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como o glossário dos termos nelas contidos, cuja fonte é a Secretaria de Estado da Educação, Fundepar, Curitiba.

Minha prática e minhas reflexões me levaram a entender que a alfabetização deve ser entendida como um todo, ou seja, a partir da articulação e da integração das distintas áreas do conhecimento, e não a partir de uma só ótica, o que me levou ao encontro dos três autores mencionados, Valentin N. Voloshinov, L. S. Vygotsky e Paulo Freire, os quais tem pressupostos filosóficos e metodológicos comuns, e apresentam uma postura crítica diante da pluralidade de teorias com que se defrontaram, em suas áreas de conhecimento, reformulando-as e superando-as. Esses pressupostos teóricos são apresentados no segundo capítulo, no qual se delineiam os caminhos percorridos por esses

autores, contendo suas concepções de linguagem, conhecimento e educação, as quais convergem para uma mesma visão de mundo.

O terceiro capítulo detém-se sobre a análise das Propostas Curriculares de 1978 e 1986 da Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná.

Num primeiro momento, avaliam-se as concepções de criança, de linguagem, de alfabetização, de educação, de visão de mundo de ambas as propostas; num segundo momento, apontam-se as diferenças entre essas concepções.

Durante as reflexões sobre alfabetização, surgiu a necessidade da realização de uma pesquisa de campo, que tentasse mostrar ao professor, por meio de evidências, já que uns alunos escrevem e outros não, que o alfabetizador que possui uma postura abrangente perante o mundo, a linguagem e a educação, logra êxito na sua atividade de alfabetização. Assim, buscando uma melhor compreensão do assunto, tentando ir além das aparências, busquei no empírico mais informações relativas ao tema deste trabalho. No entanto, essa pesquisa não se apresenta como um produto acabado, mas como um instrumento para tentar perceber mais claramente o objeto de estudo proposto. Embora o material coletado seja muito amplo e volumoso, preferi selecionar somente o estritamente relevante para esta dissertação. (*)

A partir dos dados selecionados, a pesquisa ganhou características qualitativas e a melhor forma encontrada para

* É preciso dizer que possuo material disponível para a continuação do estudo aqui iniciado.

sistematizar esses dados foi o estudo de caso. Dizem Goode e Hatt que "o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo" (in LÜDKE, 1988, 17p.). Os recursos utilizados foram a observação e os depoimentos dentro e fora da sala de aula.

Também foram recolhidos materiais escritos de algumas crianças durante todo o ano.

2. REFLEXÕES POLÍTICO-SEMÂNTICAS EM TORNO DO FRACASSO ESCOLAR NAS 1as. SÉRIES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, PARANÁ.

O processo de alfabetização é de natureza complexa, condicionado por facetas pedagógicas, psicológicas e lingüísticas, e ainda por fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. Sua complexidade está certamente traduzida nas altas taxas de repetência e evasão, ou fracasso escolar (como vem sendo chamado ultimamente), que continuam assustadoras na 1a. série do 1o. grau, no Brasil.

A maioria das publicações sobre o tema evidencia que os termos repetência, evasão, e fracasso escolar se encontram ligados a problemas sócio-políticos - como baixo nível econômico e a seletividade do ensino -, que atingem, ora direta, ora indiretamente o processo de alfabetização.

As altas taxas de repetência, evasão ou fracasso escolar, nas primeiras séries do primeiro grau, levaram-me como educadora comprometida com a melhoria da alfabetização, a uma série de interrogações que foram se configurando no objeto de estudo proposto: refletir sobre a alfabetização, tratando-a na perspectiva das relações entre a concepção de linguagem, de educação e dos auxílios cognitivos, procurados na área da psicologia, e em como essas relações se apresentam nas diferentes práticas da alfabetização.

Entendendo que o objeto de estudo tem que ser desvendado no contexto que o determina e que é por ele determinado, estabelecendo a relação do objeto - alfabetização - referenciado

a uma totalidade, este trabalho encontra-se delimitado à 1a. série do 1o. grau da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no Estado do Paraná.

A leitura da Tabela Síntese, contendo o percentual de reprovação e evasão na 1a. série da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em anexo, mostra que embora a reprovação tenha diminuído de 37% para 31%, entre os anos de 1980 e 1987, a evasão cresceu de 8% para 10% no mesmo período. Portanto, a melhoria apresentada no percentual de reprovação fica comprometida pelo aumento da evasão.

Esses dados quantitativos evidenciam as dificuldades pelas quais passam as primeiras séries escolares. Apesar de os números relativos à reprovação serem reveladores, eles nos apresentam apenas um aspecto do fenômeno a ser investigado, pois sua concretude é aparente: a análise anteriormente realizada nos revelou o comprometimento desse percentual quando comparado com os números relativos à evasão. Ademais, embora se apresentem como reais e concretos, os números também contêm o irreal e a abstração.

A análise quantitativa e qualitativa de várias tabelas estatísticas (em anexo), referentes à 1a. série do 1o. grau da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constitui um aspecto importante neste trabalho.

No entanto, por uma questão pessoal de insensibilidade intelectual perante os valores numéricos, preferi refletir sobre os termos das tabelas, convicta de que as palavras possuem um significado mais denso que os números. Portanto, se analisarão

os termos nelas utilizados, visando principalmente assinalar sua função retórica de escamotear a realidade. A observação semântica desses termos está circunscrita à análise de seu emprego nas tabelas estatísticas referentes à 1ª. série do 1º. grau da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba desde 1963, ano de sua implantação, até 1987.

A primeira Tabela cujos dados vão de 1963 a 1975, tem como fonte o Cadastro de Escolas - Serviço de Apoio à Estrutura e Funcionamento das Escolas. Nesse período, cada escola tinha o seu registro(*) e o repassava ao órgão central.

A leitura dos dados relativos a 1963 deve ser feita em 1964, a de 1964, no ano imediatamente posterior, isto até 1975. A estrutura da Tabela é simples: a matrícula final corresponde à soma dos aprovados e reprovados; o percentual de aprovação e de reprovação é obtido através da soma das escolas existentes em cada ano.

A segunda Tabela, cujos dados vão de 1976 a 1983, tem como fonte os Relatórios Analíticos - Serviço de Apoio e Funcionamento das Escolas. A coleta de dados, que conformariam essa Tabela, é realizada segundo critérios utilizados até hoje:

- a) fixa-se uma data para matrícula inicial e final;
- b) aparece o termo desistentes, atribuído ao aluno que tem

* A Fundepar, entre 1973-1975, estipula os critérios para o manejo dos dados estatísticos mantidos até hoje, bem como a partir de 1981-1982 envia os formulários dos registros escolares para Rede Municipal de Ensino de Curitiba, via Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Assim, a Fundepar entende por "registro escolar" a anotação sistemática de atos e fatos relativos ao funcionamento de um estabelecimento de ensino. (Fundepar, 1983, 47p)

50% de faltas do total de aulas previsto para o período letivo, calculado em 180 dias;

c) a matrícula final equivale à matrícula inicial menos os desistentes; sobre ela incide o número de aprovados e reprovados.

A terceira Tabela, cujos dados correspondem aos anos de 1984 a 1987, tem a mesma fonte da Tabela anterior.

A inovação, em relação aos critérios, é a inclusão do termo evasão(*).

A evasão corresponde à soma dos números de desistentes mais trancamento de matrícula. São considerados desistentes os alunos que não aparecem mais e não justificam os motivos. Já trancamento de matrícula diz respeito a alunos que comunicam à escola sua desistência naquele ano, ou aparecem para trancar sua matrícula.

A quarta Tabela apresenta o percentual de reprovação e evasão na 1a. série da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período que vai de 1980 a 1987. Sua fonte é a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Trata-se de uma tabela-síntese, que recolhe os dados das duas Tabelas anteriores. Sua particularidade está no fato de o termo evasão simplesmente substituir o termo desistentes, utilizado de 1980 a 1983.

Através da descrição seqüencial das Tabelas, pretendeu-se demonstrar a gradativa incorporação e manejo de distintos critérios estatísticos e apontar a partir de que momento passam

(*)Vale registrar que o termo evasão já vinha sendo utilizado na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Curitiba, mas seu emprego "oficial" só ocorre a partir de 1984.

a ser utilizados os termos que interessam a este item do trabalho.

É na Tabela II (1976-1983) que aparece o primeiro deles: desistentes. Segundo o novo Dicionário Aurélio (BUARQUE DE HOLANDA, 1975, 456p.), desistir (do latim desistere), verbo, significa: não prosseguir (num intento); renunciar. Já desistente, adjetivo significa: que desiste, portanto alguém que está se qualificando como. Mesmo no caso de alguém estar sendo qualificado como desistente, a voluntariedade de desistir permanece no qualificado. Portanto, semanticamente ela não pode ser considerada uma palavra neutra, embora se apresente como tal.

O uso do termo desistente, na tabela (em questão), sugere distanciamento e neutralidade, já que faz referência a alguém (e quantifica esta referência) que resolve renunciar (por conseguinte, fez uma opção) a continuar estudando.

O sistema da Rede Municipal de Ensino de Curitiba utiliza o termo desistente para assinalar que a responsabilidade é do sujeito que deixa de vir à escola, e não da escola.

Entretanto o termo desistente permite uma outra leitura, que não pretende camuflar a realidade: quem age, quem exclui é a escola. Porém para dizer isto a escola teria que assumir o papel de agente selecionador.

Diante do fracasso escolar, no entanto, a escola alega somente as causas exógenas como questões de saúde, econômicas e culturais, que sem dúvida são reais e incidem no fracasso escolar. No entanto, este fracasso não pode ficar limitado

somente a motivos externos.

Prosseguindo a análise semântica do termo desistente, vai-se perceber que ele não é atribuído a alguém, mas a uma abstração: um objeto abstrato do sujeito escola. Esse sujeito que decide não vir mais à escola é visto como um indivíduo isolado, que exerce uma vontade absolutamente subjetiva. Essa concepção, de sabor liberal, não é estranhável, já que liberal é toda a filosofia da Rede, como fica evidente neste passo da Justificativa, com que se apresentou a Proposta Curricular de 1978 da Prefeitura Municipal de Curitiba:

A preocupação da Prefeitura Municipal de Curitiba e do Departamento de Bem Estar Social com a política educacional, é incentivar novas oportunidades, e democratizar o ensino melhorando os padrões qualitativos e quantitativos do processo educativo oferecendo assim, uma educação global. (...) Para a realização desse trabalho há necessidade de uma envolvimento de todo o sistema de ensino para que a escola realmente execute sua tarefa educativa e atinja seus verdadeiros propósitos, ou seja, o de oferecer ao indivíduo a possibilidade de integrar-se ao meio, socializar-se e adquirir cultura, dentro dos princípios básicos da liberdade e respeito ao outro e de suas potencialidades. (Plano Curricular, 1977, 6.p)

Acredita-se pertinente, neste momento do trabalho, realizar algumas considerações acerca da filosofia liberal que sustenta a Justificativa da Proposta Curricular em questão.

As diretrizes fundamentais do Liberalismo são: o direito à liberdade, à igualdade na natureza e à igualdade legal, o direito de propriedade, a segurança ou proteção de Estado.

O sociólogo Luis Antônio Cunha refere-se ao liberalismo como:

Um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classes da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia e na esperança de um povo que a ela se uniu. (CUNHA, 1983, 26p.)

Segundo esta ideologia, o indivíduo é o único responsável pelo sucesso ou fracasso social, já que a autoridade não limita nem tolhe, permitindo a todos o desenvolvimento das suas potencialidades. O trabalho e o talento são instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas. A igualdade social é nociva, pois padroniza, e os homens não são individualmente iguais, conseqüentemente, não o serão socialmente.

Outro princípio do Liberalismo é a democracia, que consiste no igual direito de todos de participarem do governo através de representantes de sua própria escolha.

Sintetizando, pode-se dizer que o Liberalismo se apresenta como uma ideologia jurídico-política, tendendo como toda ideologia a encarnar-se nos aparelhos institucionais correspondentes. Conseqüentemente:

A intervenção na educação é vista como um direito - e mesmo um dever do Estado.

Esta intervenção deve-se concretizar na criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a Educação. (HORTA, 1985, 238p.)

A escola, no Liberalismo, não deve estar a serviço de

nenhuma classe e de nenhum credo religioso ou político. Por conseguinte será a partir dos talentos ou vocações individuais, que a escola deverá despertar e desenvolver, que o indivíduo adquirirá sua posição.

Segundo os ideólogos europeus do Liberalismo - Locke, Diderot, Voltaire, Rousseau -, bem como o pensamento de Dewey denominado "pedagogia da Escola Nova", trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, uma vez implantada, a Escola Nova se tornaria aberta às classes sociais, haveria amplas possibilidades de que um indivíduo nascido numa classe ascendesse para outra, conforme suas qualidades intrínsecas, manifestadas pelo processo educacional. Instaura-se, então, a crença de que a escola é o fator determinante para a mudança social (*).

As críticas a esta doutrina, implantada no Brasil e evidenciada na Proposta Curricular de 1978, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, podem ser sintetizadas em quatro pontos:

- a) o atendimento do sistema educacional é desigual entre as regiões do país e entre as classes sociais;
- b) não há igualdade de oportunidades;
- c) as aptidões das pessoas não são inatas - ao contrário, são um produto da sua primeira educação associada a condições materiais de vida;
- d) a educação está organizada para premiar as classes não trabalhadoras.

(*) Essas reflexões iniciadas em trabalho conjunto com a mestrandia Regina M. Hatschbach Cortes foram publicadas na revista Caderno Aberto. Ano I - no. 1, Junho, 1988. Post. Graduação em Educação, U.F.P.R.

Diante desta realidade, compartilha-se com Luis Antônio Cunha quando se refere que "a doutrina liberal cumpriu a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, como as de ordem econômica."(CUNHA, 1983, 50.)

Continuando com a análise das tabelas, observa-se que, na Tabela III (1984-1987) o jogo da neutralidade se acirra. Nela surge o termo evasão, aglutinando desistentes e trancamento de matrícula.

Evasão, segundo o Aurélio (BUARQUE DE HOLANDA, 1975, 593P.) significa: (do latim evasio) S.F. 1. Ato de evadir-se; fuga. 2. Figura evasiva. Sendo ato de, evasão é considerada, a nível de língua, mais neutro que o termo desistente.

Se se considerar o termo evasão mais genérico, talvez menos objetivo que o termo desistente, o aluno que se evade se configura como uma abstração, como um objeto inexistente em relação a um sujeito chamado escola. Pode-se, então, dizer que a escola se distancia ainda mais do seu problema.

O termo evasão, contudo, pode ser lido ainda de outra maneira. Embora tente não se posicionar ou até "fugir", a escola não pode fazê-lo, pois é nela que se gera e se constitui o fenômeno evasão. A evasão envolve, portanto, fatores internos, próprios à escola na sua totalidade. Conforme já se disse anteriormente, a evasão é a soma de desistentes e trancamento de matrícula

Finalmente, na Tabela IV, 1980 a 1987, (Tabela Síntese) contendo o percentual de reprovação e evasão na 1a. série da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a evasão não mais se

subdivide. Conclui-se que a coluna da evasão refere-se genericamente aos que cometeram o ato de evadir-se da escola.

A análise da Tabela IV, 1980 a 1987, se realizou no início deste capítulo por se considerá-la mais pertinente naquele momento do trabalho. Apesar disso, e procurando ajudar ao leitor, confirmar-se-á a análise já realizada.

A leitura dos dados contidos nesta tabela nos mostra, a nível quantitativo, que a reprovação diminui, mas se constata paralelamente um aumento de evasão. Desta forma, o percentual de reprovação fica comprometido, pois apresenta uma melhoria irreal.

Uma vez analisados os termos desistentes e evasão, cumpre, pois, refletir sobre a expressão fracasso escolar, já que ela tem sido muito utilizada nas inúmeras e diferenciadas publicações que abordam o problema da alfabetização no primeiro grau. O paradoxal nessa expressão é que o substantivo fracasso tem como adjetivo a palavra escolar, significando relativo à escola, o que inclui, portanto, o aluno. No entanto, se o aluno é reprovado na escola, se nela ele tranca a matrícula e dela desiste e se evade, o fracasso é antes da escola do que do aluno.

Neste trabalho, entende-se que uma das funções da escola é ensinar para que o aluno não seja reprovado, ou seja, para que não fracasse "na escola".

A expressão fracasso escolar é muito abrangente e isto a enfraquece como expressão. Além do mais, a palavra escolar atenua o termo fracasso. Ao dizermos fracasso escolar, estamos assinalando uma disfunção da escola somente nos aspectos

assinalando uma disfunção da escola somente nos aspectos quantitativos e não qualitativos. Porém, o que a escola deve dizer e assumir é que ela reprova e expulsa o aluno que não possui os pré-requisitos da "cultura escolar". Seu papel é de agente selecionador, negando, assim, a função referida anteriormente: ensinar para que o aluno não seja reprovado.

A análise dos termos desistentes, evasão e da expressão fracasso escolar, bem como do trecho extraído da Justificativa da Proposta Curricular de 1978 da Prefeitura Municipal de Curitiba, evidencia o conceito de educação que os permeia: "Processo globalizado que visa à formação integral da pessoa e ao atendimento de necessidades e aspirações de natureza pessoal e/ou social." (MATOS, 1983, 39p.)

Nessa Proposta, encontram-se delineados os propósitos da escola: oferecer ao indivíduo uma "educação global" e "a possibilidade de integrar-se ao meio, socializar-se e adquirir cultura, dentro dos princípios básicos de liberdade..." (IN PLANO CURRICULAR, 1977, 6.p)

A leitura desse trecho nos remete às idéias desenvolvidas no século XVIII, pelos enciclopedistas. A educação, a partir da Revolução Francesa (*), passa a existir como direito de todos, assumindo um caráter cívico. Nas palavras de Lucilia Machado: "O Relatório e Projeto de Lei (1772) de Condorcet (1743-1794),

(*) O interesse da burguesia pela educação, no contexto da Revolução Francesa, deve ser entendido na sua contribuição para a consolidação da unidade nacional, junto ao Estado e ao Serviço Militar. Portanto, efetivamente nem naquele momento a burguesia pensou a educação no sentido pleno do seu significado e voltado às classes populares.

sistematiza idéias que serão retomadas pelo movimento de unificação escolar: universalidade, igualdade, oficialização da educação, gratuidade, laicismo, etc." (MACHADO, 1989, 47p.)

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, embora tenha sido formulada principalmente para atender às camadas menos favorecidas da sociedade, não reflete uma modificação relevante no percentual de reprovação e evasão nas primeiras séries do 1o. grau, isto é, na alfabetização. (Ver Tabelas anexas - 1977 a 1983).

Talvez o professor alfabetizador, com uma formação ainda baseada nos princípios do liberalismo (e com as implicações daí advindas), reforçados na proposta, não tenha conseguido trabalhar, particularmente a nível de língua, com alunos que manifestavam, através da linguagem, experiências de vida diferenciadas e distantes da "realidade" sugerida.

Conclui-se que as análises político-semânticas dos termos desistentes, evasão, contidos nas Tabelas referentes ao Ensino de 1o. grau da Rede Municipal de Curitiba, bem como o da expressão fracasso escolar utilizada comumente para reafirmar o fracasso evidenciado nas 1as. séries escolares, assinalam os índices assustadores de repetência e evasão nas primeiras séries escolares da Rede acima referidos.

Esses dados demonstram uma vez mais o estrangulamento pelo qual passam as primeiras séries escolares.

Constata-se, portanto, que o processo de alfabetização é de natureza complexa, com facetas específicas e fatores sociais, políticos e econômicos que o condicionam.

Esta dissertação não pretende dar conta da multiplicidade de facetas que compõem o bojo deste problema (fatores sociais, econômicos e políticos), porém procura contribuir para a compreensão do objeto de estudo proposto, isto é, estudar a alfabetização a partir da integração e articulação das concepções de linguagem, educação e dos auxílios cognitivos, procurados na área da psicologia.

ANEXOS:

1.1. Tabelas.

1.2. Glossário dos Termos Contidos nas Tabelas.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DADOS REFERENTES A 1ª. SÉRIE DO I GRAU

ANO	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
Matricula Final -		193	104	264	705	991	939	1492	1679	1814	2202	2108	1603
Aprovados -		105	70	167	405	561	679	674	921	1163	1412	1667	1149
Reprovados -		88	34	97	300	430	260	818	758	651	790	441	454
% de Apro- vação -		54	67	63	57	57	72	45	55	64	64	79	72
% de Re- provação -		46	33	37	43	43	28	55	45	36	36	21	28

Dados extraídos do Cadastro de Escolas - Serviço de Apoio à Estrutura e Funcionamento das Escolas

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DADOS REFERENTES A 1ª. SÉRIE DO I GRAU

ANO		1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
Matricula Inicial		3.266	5.768	6.778	7.567	13.216	12.759	12.277	12.989
Desistentes	Número	171	457	639	424	1.068	952	851	1.036
	%	5	8	9	6	8	7	7	8
Matricula Final		3.096	5.449	6.556	7.203	12.073	11.961	11.357	11.917
Aprovados		2.300	3.953	4.602	5.009	7.650	7.556	7.173	7.998
Reprovados		796	1.496	1.954	2.194	4.423	4.405	4.184	3.919
% de Aprovação		74	73	70	70	63	63	63	67
% de Reprovação		26	27	30	30	37	37	37	33

Fonte: Relatórios Analíticos - Serviço de Apoio à Estrutura e Funcionamento das Escolas

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DADOS REFERENTES A 1ª. SÉRIE DO I GRAU

ANO	1984	1985	1986	1987
Matrícula Inicial	13.422	13.843	14.446	14.900
Desistentes	1.117	980	1.327	1.487
Trancamento de Matric.	147	140	61	54
Evasão				
%	9	8	10	10
Matrícula Final	11.839	12.454	13.008	13.221
Aprovados	7.878	8.702	8.842	9.176
Reprovados	3.961	3.752	4.166	4.045
% de Aprovação	67	70	68	69
% de Reprovação	33	30	32	31

Fonte: Relatórios Analíticos

Serviço de Apoio à Estrutura e Funcionamento das Escolas

**TABELA SÍNTESE - PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO E EVASÃO NA 1a. SÉRIE
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Curitiba: 1980 - 1987

ANO	REPROVAÇÃO NA 1a. SÉRIE	EVASÃO NA 1a. SÉRIE
1980	37%	8%
1981	37%	7%
1982	37%	7%
1983	33%	8%
1984	33%	9%
1985	30%	8%
1986	32%	10%
1987	31%	10%

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

GLOSSÁRIO DOS TERMOS CONTIDOS NAS TABELAS

Matrícula Inicial

Número de Alunos no início de um período letivo considerado.

NE. A data de referência da matrícula inicial é 30/04 para o Ensino Regular de 1o. 2o. Graus, considerando-se, também, para o Ensino Superior 30/04 e 30/09, respectivamente para o 1o. e 2o. semestres, de acordo com os levantamentos da Estatística Educacional do Brasil; para o Ensino Supletivo segue os critérios de levantamentos do SIE/PR, cuja data de referência para os períodos letivos é de 01/01 a 30/06 e de 01/07 a 30/12, observada em cada caso, a data legal de encerramento das matrículas.

A matrícula inicial pode ser determinada por vários critérios: turma, série, curso, grau, estabelecimento de ensino, sistema de ensino e outros. (MATOS, 1983, 86p.)

Matrícula Final

Número de Alunos no final de um período letivo considerado.

NE. De acordo com os levantamentos da Estatística Educacional do Brasil, a data de referência da

matrícula final é 30/11 para o Ensino Regular de 1o. e 2o. Graus e para o Ensino Superior, enquanto coletada essa informação, a data era 30/11; para o Ensino Supletivo segue os critérios de levantamento do SIE/PR, cuja data de referência para os períodos letivos é 01/01 a 30/06 e de 01/07 a 30/12, observada, em cada caso, a data legal do término do período.

A matrícula final pode ser determinada por vários critérios: turma, série, curso, grau, estabelecimento de ensino, sistema de ensino e outros.(MATOS, 1983, 86p.)

Aprovação

Critério que permite ao aluno ingressar numa série ou período posterior, após ter preenchido os requisitos mínimos de aproveitamento e de frequência, previsto em legislação. (MATOS, 1983, 91p.)

Reprovação

Retenção do aluno numa série, período ou disciplina, por não ter preenchido os requisitos mínimos de aproveitamento e/ou frequência previstos em legislação. (MATOS, 1983, 91p.)

Trancamento de Matrícula

Suspensão temporária da matrícula, solicitada pelo aluno, por período estipulado em legislação. (MATOS, 1983, 47p.)

3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VALENTIN N. VOLOSHINOV, L. S. VYGOTSKY E PAULO FREIRE

- 3.1. Considerações Iniciais.
- 3.2. Conceitos de linguagem e pensamento e sua contribuição para o processo de alfabetização.
- 3.3. Paulo Freire: Reflexões sobre Alfabetização.
A alfabetização: uma questão complexa.

3.1. Considerações Iniciais

Refletir e escrever sobre o processo de alfabetização implica romper com as aparências que nos enganam e nos dão uma visão distorcida do tema a ser estudado. Significa que devemos despojá-lo desse mascaramento para apanhá-lo como fenômeno contextualizado, numa realidade concreta.

Nesta produção portanto, conhecer significa não ficar com as idéias mais evidentes, instintivas, guiadas pelo que se chama senso comum, ou apenas pelos dados da percepção sensorial, já que elas, apresentando-se desta maneira, nos oferecem uma visão distorcida da realidade, que se caracteriza por ser factual, subjetiva e linear.

Conhecer, então, significa romper as aparências enganosas dessas idéias, perguntando, crítica e sistematicamente, como se chega à compreensão da realidade, do mundo real. Segundo KOSIK, o mundo real "é a compreensão da realidade humano-social como

unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura." (KOSIK, 1986, 18p.)

Nesta compreensão, a realidade é uma totalidade concreta que possui estrutura, não é caótica e, ao mesmo tempo, se desenvolve e se recria.

Entender a alfabetização como um processo que passa pela interação dos aspectos cognitivos, educacionais e lingüísticos, significa concebê-la como um processo de interação dos homens.

É nesse sentido que este trabalho procurará abordá-la: situando-a na trama das relações sociais, onde a linguagem ganha vida.

Segundo Marx, o homem se forma historicamente ao estabelecer uma relação de interação com os outros homens e com a natureza, numa determinada realidade histórico-concreta, tornando a si mesmo produto de seu trabalho. Conforme se pode perceber nesta citação, Marx considera a linguagem como um aspecto do trabalho, dado que ela se constitui no processo mesmo de trabalho:

O homem - ou melhor, os homens - realizam trabalho, isto é, criam e reproduzem sua existência na prática diária, ao respirar, ao buscar alimento, abrigo, amor etc. Fazem isto atuando na natureza, tirando da natureza (e, às vezes transformando-a conscientemente) com este propósito. Esta interação entre o homem e a natureza é - e ao mesmo tempo produz - a evolução social.

Retirar algo da natureza, ou determinar um tipo de uso para alguma parte da natureza (inclusive o próprio corpo) pode ser considerado, e é o que acontece na linguagem comum, uma apropriação, que é, pois, originalmente, apenas um aspecto de trabalho. (MARX, 1986, 16-65p.)

Pode-se dizer que os homens são homens porque produzem

ferramentas e palavras. Essa relação entre o homem e a linguagem também é abordada por Marx:

O indivíduo relaciona-se com sua linguagem como sua própria, apenas na qualidade de membro natural de uma comunidade. Linguagem como produto individual é um absurdo. É propriedade também. A própria linguagem é tanto de uma comunidade quanto em outro aspecto é a existência da comunidade. (MARX, 1986, 63-113p.)

Nessa citação estão os princípios teóricos que iluminam esta dissertação. Também os autores que sustentam conceitualmente este estudo (Valentin N. Voloshinov, L. S. Vygotsky e Paulo Freire) fundamentam-se epistemológica e metodologicamente, cada um deles, em suas áreas específicas de estudo, em Marx.

Mas, retomando ambas as citações, Marx entende que os homens se formam historicamente na relação que eles estabelecem com o mundo e que ao transformá-lo, transformam-se. Esta transformação ocorre no processo social de uma determinada realidade histórico-concreta, tornando os homens produto de seu trabalho.

Os homens, portanto, criam e reproduzem sua existência diária, nas relações que estabelecem com os membros de sua comunidade e na apropriação e transformação que fazem dos elementos da natureza para suprir suas carências. É nessa apropriação que os homens constituem sua consciência e também que se configura e se produz a evolução social. Por conseguinte, os homens se constituem, pelo trabalho, como seres sociais.

Nessa perspectiva, a educação(*), entendida como processo interacional, isto é, ocorrendo no coletivo, permeia e transforma todos os atos dos homens, agindo sobre eles. A educação é vista orientando-se para o futuro, num fazer global que se funda na prática social, criando um mundo que, segundo Paulo Freire, "é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história." (FREIRE, 1987, 21p.)

O conceito de educação que permeia este estudo, de Paulo Freire, tem como pressuposto que toda prática educativa se dá num contexto concreto, histórico, social, cultural e econômico. Portanto, a suposta neutralidade da educação, como da teoria que a ela corresponde, é insustentável. Ainda segundo Paulo Freire: "A compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade." (FREIRE, 1987, 18p.)

É neste processo de construção social no qual os homens vivem, e nele vivendo o transformam, transformando-se, que os homens constituem seu saber e sua consciência. Este saber é considerado como as idéias produzidas pelos homens no processo de trabalho e que emergem quando a reflexão aceita o risco de não ficar com as idéias primeiras, as quais são enganosas, porque distanciadas tanto da experiência quanto da própria reflexão.

* A educação, neste momento de trabalho, está sendo entendida no sentido mais amplo do termo: como vida e trabalho realizados uma determinada comunidade organizada onde, segundo Carlos Rodrigues BRANDÃO: "VIVER o FAZER faz o SABER." (BRANDÃO, 1985, 32p.)

Por sua vez, a consciência, se expressa no viver dos homens "não apenas no mundo mas com o mundo." (FREIRE, 1987, 65p.) Isto significa que ela possui uma enorme força social, ao constituir-se como um fato objetivo, fazendo parte da existência e constituindo-se como uma de suas forças. Esta força se manifesta quando os homens, por meio de seu agir, transformam o mundo e captam, ao mesmo tempo, a realidade, que, por sua vez, capta a ambigüidade da consciência humana. Karel Kosik explicita essa consciência humana afirmando que ela "é reflexo e ao mesmo tempo projeção; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa." (KOSIK, 1986, 26p.)

Nesta compreensão, a existência e a consciência se produzem reciprocamente e, nesse sentido, pode-se dizer que a existência dos homens só se constitui na consciência do real, do movimento. Como diz Paulo Freire, "a conscientização, como a educação, são processos específicos e exclusivamente humanos" (FREIRE, 1987, 65p.) que se manifestam e se expressam na linguagem, a qual caracteriza os homens, diferenciando-os dos outros animais.

Marx, conforme se pôde ver anteriormente, entende que a linguagem é um aspecto do trabalho e que os homens se apropriam dela, somente na qualidade de membros naturais de uma comunidade. Ele se nega, portanto, a conceber a linguagem como produto individual, já que ela expressa tanto o pertencer quanto o existir dessa comunidade.

Assim, se a linguagem é um aspecto do trabalho, ela se origina no mesmo processo do trabalho que torna homem o animal

humano, logo afirma-se que os homens são homens porque produzem ferramentas e palavras.

Nesta abordagem, a linguagem se situa na interação, nas relações sociais, e nelas se recria e se transforma, tornando os falantes sujeitos dessa prática. Portanto, a linguagem não pode ser entendida como uma atividade dissociada da realidade social, mas sim como um saber social, historicamente construído. O ponto de partida, visando uma compreensão mais abrangente da linguagem, se encontra na história que está por trás das relações sociais. Assim, homens e linguagem são realidades inseparáveis, dado que o aprendizado da linguagem ocorre no processo da interação social, no coletivo, onde os falantes se tornam sujeitos.

Cumprido, pois, assinalar que a linguagem, longe de possuir uma existência natural ou biológica, como postulam algumas correntes lingüísticas, origina-se no mesmo processo de trabalho que torna homem ao animal humano. Portanto, a linguagem não pode ser entendida como um fato consumado, pois os fundamentos das suas diferentes concepções se encontram nas raízes histórico-sociais que as determinam e que por ela são determinadas.

3.2. Conceitos de linguagem e pensamento e sua contribuição para o processo de alfabetização

Essas afirmações vão de encontro com a concepção de linguagem utilizada por Valentín N. Voloshinov, a partir de seu enfoque interativo-social, que concebe a linguagem como uma atividade social, histórica e constitutiva do homem.

Voloshinov (1895-?) questiona os fundamentos epistemológicos das diferentes concepções de linguagem, centrando sua análise em duas correntes básicas: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato; até chegar, pela negação de ambas, à elaboração da sua própria concepção.

Na primeira corrente, a linguagem é vista como uma atividade criativa cuja origem encontra-se na psique individual. Nega, portanto, a concepção de linguagem como produto acabado, ou seja, como um sistema estável, constituído por um léxico, uma gramática e uma fonética.

Esta corrente vê o ato de fala individual como o aspecto mais importante na produção da linguagem, na medida em que ele é visto como a concretização estilística e a modificação das formas gramaticais abstratas.

Se, por um lado, o subjetivismo individualista valoriza a fala individual, como constitutiva da realidade concreta e atual da linguagem; por outro, não compreende a natureza social da linguagem, ao refletir de forma reducionista sobre a fala, como se ela fosse exclusivamente a expressão do mundo interno do falante. Neste trabalho, entende-se que a estrutura da fala é social, portanto é a situação social que regula e determina o que o falante vai dizer.

No objetivismo abstrato, a linguagem é concebida de forma estática, isto é, embora se considere toda emissão como um ato particular, ela contém elementos comuns às outras emissões, produzidas pelos membros da mesma comunidade lingüística.

O eixo, por conseguinte, que organiza todos os fenômenos

lingüísticos, assegurando tanto a unidade lingüística quanto a sua compreensão pelos falantes, se localiza nos aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais reiteráveis. Estes, ao serem idênticos, se tornam normativos e o indivíduo recebe a linguagem como um sistema já elaborado. A criatividade lingüística e significativa deste falante, nesta perspectiva, é deixada em plano bastante secundário.

Esse ponto de vista falha ao abstrair a linguagem de seu conteúdo ideológico, reduzindo os signos lingüísticos a meros sinais. Ao anular os possíveis e diferenciados usos contextuais da linguagem, o objetivismo abstrato impossibilita o acesso direto à linguagem do falante e do ouvinte.

A diferença fundamental entre essas duas concepções filosóficas de linguagem é que, na primeira, a realidade da linguagem não se encontra na reprodução normativa de uma forma e sim na sua renovação constante, individual e criativa. Na segunda abordagem, a realidade da linguagem está formada pelo sistema de formas idênticas a elas mesmas(*).

Voloshinov constrói sua concepção de linguagem a partir das contradições apresentadas pelos dois conceitos de linguagem acima estudados e a concebe como interação social.

Segundo ele, a linguagem não é "el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el habla monologal aislada, ni el acto sicofisiológico de su realización", mas sim "el hecho de la

* As raízes dessa corrente são cartesianas e devem ser procuradas no racionalismo do século XVII e XVIII. Essa abordagem somente se interessa pela lógica interna do sistema de sinais, isto é, neles mesmos; portanto aplica o mesmo tipo de análise utilizado na álgebra, ou seja, separa os sinais dos significados ideológicos que lhe dão conteúdo.

interacción verbal que se cumple en uno o más enunciados"(VOLOSHINOV, 1976, 105-125p.). A palavra segundo Voloshinov, "está tan determinada por quien la emite como por aquel para quien es emitida."(VOLOSHINOV, 1976, 108p.). A reciprocidade falante-destinatário encontra-se nos vínculos sociais, no pertencer à mesma comunidade. Nega-se assim, a existência de um interlocutor abstrato, ou seja, "um homem em si". A fala, por conseguinte, se constrói entre duas pessoas socialmente organizadas e é determinada pela situação social. Ainda segundo VOLOSHINOV, "un signo verbal es un acto de habla"(VOLOSHINOV, 1976, 10p.) e este envolve a participação de um falante e de um ouvinte. Não se trata, porém, de indivíduos tomados em si. O signo verbal se realiza na interação entre os homens organizados socialmente, concretizando sua comunicação. O signo verbal é o meio que possibilita a interação social dos homens.

A apropriação e uso da palavra que todo falante de uma dada comunidade realiza para comunicar-se está determinada pelas relações sociais dessa comunidade. Esta apropriação da palavra como signo social é entendida como um empréstimo selecionado pelos falantes de um repertório de signos disponíveis, constituído historicamente.

Em todo ato de fala, segundo este autor, encontra-se contido seu produto, o enunciado. Este não pode ser considerado um fenômeno individual, pois se concretiza na dualidade interativa dos elementos internos (formados na psique individual) e externos (a objetivação exterior do já configurado

internamente), mediados pela linguagem. Ao contrário, o enunciado encontra-se determinado pela situação social imediata.

Nesta mesma linha de pensamento, VOLOSHINOV entende que o conceito de diálogo deve ultrapassar os limites da comunicação verbal e direta entre as pessoas e ser concebido como comunicação verbal num sentido mais amplo. Isto significa que qualquer expressão cultural deriva do marco conceitual do diálogo social. Desta maneira, o diálogo assume o caráter de fonte de criatividade social.

O educador Paulo Freire compartilha dessa compreensão, afirmando, por sua vez, que

os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. (FREIRE, 1987, 49p.)

Paulo Freire e Valentin Voloshinov, embora voltados a distintas áreas de estudo - educação e lingüística -, utilizam os mesmos pressupostos epistemológicos e metodológicos, o que os leva a identificar na linguagem sua realidade dialógica.

Na mesma linha, os estudos de Vygotsky, no campo da psicologia, encontram-se pontilhados de reflexões em torno do tema linguagem. Tais estudos ajudam a lançar luzes, dentro de sua área, na busca do desvendamento do objeto de estudo deste trabalho.

Vygotsky considera que a relação entre o pensamento e linguagem constitui peça fundamental na compreensão da consciência humana. Isto porque a realidade refletida pelo

pensamento e pela linguagem, traduzida em palavras, não possui o mesmo significado que a realidade revelada pela percepção.

A realidade, compreendida a partir dos fatos revelados e sentidos, dentro da perspectiva metodológica utilizada neste trabalho, contém limitações pois ela pode ser entendida segundo os mais variados pressupostos teóricos.

A palavra, nesta dissertação, contém o desenvolvimento do pensamento, assim como o desenvolvimento histórico da consciência, na sua totalidade. Segundo Vygotsky " una palabra es un microcosmos de consciencia humana". (VYGOTSKY, 1986, 159-197p.)

Voloshinov, por sua vez, refere-se à consciência dizendo que ela se forma e vive na matéria dos signos criados, na trama das relações sociais, na interação social estabelecida pelos membros de uma comunidade. Portanto, a consciência é entendida de forma sociológica e "sólo puede hospedarse en la imagen. en la palabra. en el gesto significativo."(VYGOTSKY, 1976, 24p.)

Conclui-se que esses dois autores, embora voltados a áreas específicas de conhecimento, partem dos mesmos pressupostos epistemológicos e metodológicos, o que os leva a uma interpretação aproximada da linguagem e da perspectiva de mundo.

A proposta de trabalho de Vygotsky (1896-1934) representa uma primeira aproximação ao estudo das relações do pensamento e da linguagem desde suas origens, visto que até as primeiras décadas do século XX esta relação nunca "fue investigada sistemáticamente y en detalle."(VYGOTSKY, 1986, 21p.)

Por conseguinte, este objeto de estudo pressupõe, para

Vygotsky, uma pesquisa cuidadosa das teorias que abordavam a relação genética do pensamento e da linguagem, bem como submeter essas teorias a uma análise crítica e reflexiva visando sua superação e apontando, assim, o delineamento do caminho teórico-prático a ser percorrido pelo autor.

As pesquisas na área da psicologia até então realizadas, tratavam de forma isolada os processos psíquicos; portanto, as funções e as relações do pensamento e da linguagem também eram tratadas separadamente.

Pensava-se que a relação entre pensamento e linguagem não mudava e entendia-se que o desenvolvimento da consciência se determinava pelo prolongamento de cada função psicológica, isto é, pela memória, pela atenção, pelo pensamento, pois as inter-relações psíquicas destas funções se estabeleciam de forma concatenada. Estas formas de análise, atomísticas e funcionais, representavam o modelo de pesquisa predominante, naquela época.

Vygotsky, porém, entendia que a psicologia devia estudar essas relações como processo em desenvolvimento, em atividade; abrindo desta maneira novos espaços para a reflexão sobre o pensamento e a linguagem.

Vygotsky ampara-se em Marx e afirma que o homem "age sobre a natureza e cria através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência" (VYGOTSKY, 1984, 70p.). Assume-se, portanto, que o desenvolvimento dos homens se constitui no desenvolvimento histórico e evolutivo da espécie humana.

Esta postura contém para Vygotsky os pressupostos teóricos fundamentais para a interpretação das funções psicológicas do

homem, bem como para a elaboração da abordagem metodológica que ele postula.

Segundo este autor, todo processo psicológico - desde o desenvolvimento do pensamento até o do comportamento - deve ser entendido como um processo que sofre mudanças. Este desenvolvimento envolve tanto a percepção quanto o material sensório-elementos importantes na formação de conceitos-, assim como os processos superiores que abrangem a compreensão e o desenvolvimento da fala. Por conseguinte, se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo de seu desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los, mais concretamente, ao determinar a história desse desenvolvimento.

O objetivo da pesquisa de Vygotsky reside exatamente no fornecimento de uma análise das formas superiores de comportamento. Contudo, segundo este autor, "a situação na psicologia contemporânea é tal, que o problema da análise em si mesmo deve ser discutido se quisermos que nossa abordagem seja generalizada para além dos exemplos específicos apresentados."(VYGOTSKY, 1984, 70)

Segundo essa análise três princípios sustentam esta abordagem na análise das funções psicológicas superiores.

No primeiro, se realiza uma distinção entre análise de objetos e de processos, segundo a qual, a análise de processos exige uma explicação dinâmica dos aspectos mais relevantes da sua história, diferentemente do que ocorre com a análise de objetos. Caberia, portanto, à psicologia do desenvolvimento

subsidiar esta análise.

No segundo princípio, a análise envolve uma explicação, a de que revelar um problema segundo o ponto de vista do desenvolvimento implica mostrar suas origens.

O último princípio trata dos meios de estabelecimento das formas superiores. Ao invés de se fixar no fim do desenvolvimento, no produto acabado, este princípio reflete os meios utilizados para atingir uma determinada meta.

Esta proposta de trabalho se traduz conseqüentemente no estudo das relações entre pensamento e linguagem, a partir das suas origens, visando explicitar a história do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, assinalando as imbricações, conexões e afastamentos contidos neste processo. Ou seja, busca mostrar que as relações entre pensamento e a linguagem devem ser entendidas no processo de interação e integração social determinando o desenvolvimento histórico-cultural do homem. Vygotsky fundamenta metodológica e epistemologicamente sua análise no materialismo dialético, por considerar que esta metodologia o subsidia na especificidade de seu objeto de estudo, garantindo-lhe uma compreensão mais concreta das relações entre pensamento e linguagem. Além disso, entende que nesse pressuposto encontram-se também as respostas aos paradoxos científicos com os quais se defrontavam seus contemporâneos, a partir das divergências conceituais apresentadas na área da psicologia.

Com essa abordagem, Vygotsky se opõe aos rumos que a psicologia estava tomando, naquele momento, e os supera. Ele se opõe tanto à tentativa de "biologizar" a psicologia quanto à de

compreender as funções psíquicas do homem como decorrentes de um psiquismo autônomo, abstraído do meio.

Apesar de distintas teorias tratarem da inter-relação entre pensamento e linguagem, não havia uma produção sistematizada e científica. Tanto o Behaviorismo como o Idealismo, segundo Vygotsky, apresentam limitações e contradições. Enquanto para o primeiro a linguagem e o pensamento se identificam, para o segundo eles se separam.

A união do pensamento e a linguagem sustenta-se na teoria Behaviorista, segundo a qual o pensamento é fala sem som, portanto a linguagem precede ao pensamento.

A separação do pensamento e da linguagem é sustentada pela Teoria Idealista; para quem o pensamento antepõe-se à linguagem, outorgando assim à razão a primazia de ser a origem e a causa da linguagem.

A linguagem se apresenta como a manifestação externa do pensamento; conseqüentemente, há uma priorização deste.

No Idealismo, o pensamento é priorizado, e por isso, ele é liberado dos materiais sensórios, incluindo a palavra. Por conseguinte, a associação da palavra com o seu significado não foi abordada nesta teoria.

O pensamento e a linguagem, nesta perspectiva, se configuram como independentes e puros, ou seja, são considerados dois processos distintos. Em decorrência disso, seu estudo se realizou de forma separada. Conseqüentemente, a procurada e pretendida relação entre o pensamento e a linguagem, no Idealismo, se conforma forçada, artificial e mecânica. Pois, ao

entender o pensamento verbal em elementos separados e distintos, na própria compreensão desta linha, se encontram as limitações do estudo destas relações.

Ambas as teorias evidenciam as reflexões dicotômicas que as permeiam, ora priorizando o pensamento, ora a linguagem, porém nenhuma delas avança em direção a uma compreensão mais abrangente dessa relação.

Segundo Vygotsky, estas teorias não percebem que

la relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace através de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos no es constante, surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma.
(VYGOTSKY, 1986, 196p.)

Tanto o Idealismo como o Behaviorismo, privilegiam ora o som, ora o significado, não compreendendo a palavra como um todo significativo composto pela fala e pelo pensamento, elementos constitutivos do pensamento verbal. A configuração da palavra, como unidade do pensamento verbal pelo seu significado, evidencia que ela pertence tanto à linguagem quanto ao pensamento. Isto porque o significado configura uma especificidade da palavra, o que o insere na linguagem e, por conseguinte, no pensamento. Apesar de terem sido abordados os diferentes planos que configuram a palavra, eles devem ser entendidos como um todo, no seu processo de formação e compreensão.

Segundo Vygotsky, o significado da palavra "es un fenómeno del pensamiento mientras éste, esté encarnado en el lenguaje y

del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él.(VYGOTSKY, 1986, 160p.)

Pode-se dizer que Vygotsky supera as contradições apresentadas nas teorias estudadas e as transforma, a partir de um novo pressuposto epistemológico.

A história do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, segundo esse autor, deve ser entendida no processo de integração e interação social, considerando-se suas origens sociais.

Compreender este processo significa, por conseguinte, entender o pensamento verbal como uma atividade social e histórica, que constitui a essência da complexidade do comportamento humano.

Amparado na materialismo dialético, Vygotsky entende que o existir do homem se determina, e é determinado, na existência com os outros homens, isto é, na prática diária, no social, no coletivo. Portanto, é na prática social que se dá a linguagem e o pensamento.

Ao entender a linguagem como uma atividade social, histórica e constitutiva do homem, este estudo também entende o pensamento verbal como determinado por um processo histórico-cultural, ou seja, assume-se que ele possui um caráter histórico.

O pensamento verbal, portanto, não é aqui entendido como um aspecto natural da conduta do homem, como tampouco as relações entre o pensamento e a linguagem são consideradas constantes ou imutáveis; ao contrário, elas são compreendidas em processo, em desenvolvimento.

A relação entre o pensamento e a linguagem apresenta-se de maneira mais complexa e obscura na ontogenia (o desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade), do que na filogenia (história evolucionária das espécies). Esta complexidade tem se evidenciado em inúmeras pesquisas experimentais efetuadas com animais, especialmente com macacos, na tentativa de estabelecer semelhanças entre o comportamento destes e o comportamento humano.

As experiências realizadas por Karl BÜHLER (A pud:Vygotsky, 1984, 23p.) demonstraram que no desenvolvimento da criança existe uma etapa na qual seu comportamento se assemelha ao comportamento do macaco. Numa primeira etapa, durante os primeiros anos, as ações das crianças envolvem a criação de inventos através da manipulação de objetos. Essas invenções, embora precárias, possuem uma importância relevante no processo do desenvolvimento mental das crianças, pois demonstram a existência de uma etapa pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento.

Bühler (A pud:VYGOTSKY, 1984, 23p.) também constatou que as primeiras manifestações de fala inteligente antecedem à inteligência prática e que esta constitui a fase inicial do desenvolvimento cognitivo.

As raízes pré-intelectuais da fala se evidenciam nos gestos, gritos, risos, balbucios e também nas primeiras palavras da criança. Estes diferentes momentos de fala ocorrem independentes do desenvolvimento do pensamento.

Além da função de descarga emocional, eles cumprem uma função igualmente importante nos primeiros anos da criança, a

função social da linguagem, que é reconhecida pelo adulto ao formular respostas "compreensíveis" as primeiras manifestações de fala da criança.

Embora se apóie em alguns dos resultados experimentais apresentados por Bühler, Vygotsky afirma que ao sustentar-se no pressuposto teórico da independência entre a fala e o pensamento, aquele pesquisador cai numa reflexão dicotômica, que o impede de compreender esta relação de forma mais abrangente, bem como, de estabelecer relações entre elas.

Vygotsky contrapõe a idéia de que a origem e o desenvolvimento da fala devem ser estudados independentemente das atividades concretas da criança, como vinha se fazendo até então, a afirmação de que a fala e o raciocínio concreto se integram na história do desenvolvimento do homem.

Embora a linguagem e o pensamento ocorram de forma independente, num primeiro momento, eles devem ser entendidos como um todo que se configura em movimento, em processo, constituindo a essência da complexidade do comportamento humano.

No processo de desenvolvimento da criança, portanto, devem ser consideradas tanto suas ações práticas quanto a sua fala, pois esta possui um papel primordial na organização de suas atividades práticas.

Segundo Vygotsky, o momento mais significativo no processo de desenvolvimento intelectual é aquele "que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata e que acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem."

(VYGOTSKY, 1984, 27p.)

É no encontro dessas linhas que o pensamento se torna verbal e a linguagem racional.

Embora a criança conheça as palavras que lhe são oferecidas até esse momento pelo mundo social que a rodeia, ela sente necessidade de palavras e pergunta sobre as coisas ou objetos que a cercam. Essas perguntas abrangem o aprendizado da relação entre signos e objetos; ou seja, a criança descobre a função simbólica da palavra.

A partir desse momento - quando sua fala social se internaliza - a criança já não apela a um adulto para que lhe forneça palavras; ela as procura e as encontra na mediação estabelecida entre si mesma e o mundo social. Ao se referir a esta mediação, Vygotsky a extrapola afirmando que "a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças." (VYGOTSKY, 1984, 30p.)

Como a relação entre pensamento e linguagem é aqui entendida em processo, em atividade, o desenvolvimento do pensamento verbal envolve uma ampla gama de configurações. O estudo desse processo portanto, exige que se considere particularmente alguns aspectos.

Todos os pensamentos cumprem funções, resolvem problemas e estabelecem relações. No entanto, o desenvolvimento do pensamento ocorre de forma diferente do desenvolvimento da linguagem. Ou seja, não existe uma correspondência "par a par", já que eles são entendidos como dois processos distintos.

O pensamento não está formado por unidades separadas como a

linguagem. Embora possua a estruturação completa do pensamento na sua mente, o falante levará um pouco mais de tempo para expressá-lo, pois a linguagem obedece a uma estruturação própria.

O pensamento origina-se a partir de motivações, necessidades ou interesses expressos na psique do indivíduo. É a partir dessas motivações que o pensamento verbal se estrutura e se desenvolve, passando pela significação das palavras para logo após se concretizar nelas e manifestar-se externamente na comunicação, na interação verbal estabelecida com os outros homens.

No plano da linguagem, devem ser levados em conta seus dois aspectos: o interno, que envolve a significação e a semântica, e o externo e fonético. Embora sejam entendidos como um todo, cada um contém suas especificidades.

No domínio da linguagem externa, a criança começa com uma palavra, logo vai unindo-a a outras, forma frases, até chegar à formação de orações completas, quando conquista uma linguagem próxima à complexidade da linguagem do adulto.

Pode-se dizer que a criança a partir das partes forma o todo. No entanto, o pensamento da criança surge de uma maneira opaca, como um todo difuso. Num primeiro momento, o pensamento se manifesta através de uma só palavra.

Essa palavra, para a criança, tem o valor de uma oração coerente, já que possui significado. Portanto, semanticamente, as crianças partem de uma totalidade significativa, a qual só poderá ser dividida e entendida em palavras com significado,

mais tardiamente.

Conclui-se, então, que o desenvolvimento dos aspectos externos e internos da linguagem percorrem caminhos opostos, que suas linhas de evolução não se encontram, neste primeiro momento. Porém, isto não significa que elas sejam independentes, como tampouco pode-se dizer que entre elas não se estabeleçam conexões.

É pertinente ressaltar que embora se tenham realizado referências e reflexões sobre os dois planos da linguagem, o externo e o interno, espera-se que eles não tenham sido interpretadas como o fazia o Subjetivismo Individualista (teoria da linguagem já abordada), que se por um lado entendia a expressão como sendo o resultado dos aspectos internos e externos da linguagem, por outro priorizava o aspecto interno.

Conclui-se que as origens da linguagem e do pensamento devem ser procuradas na história das relações sociais. Relações estas que o homem criou no fazer, fazendo-se na interação estabelecida com os outros membros da sua comunidade, com as condições objetivas de trabalho, mediatizadas pela linguagem.

Situa-se, nesta dissertação, a linguagem na trama e no resultado das relações sociais e entende-se que o pensamento verbal também é determinado no mesmo processo de interação histórico social; assume-se que estes pressupostos epistemológicos envolverão uma postura educacional diferenciada, dada a especificidade do objeto de estudo levantado: compreender o processo de alfabetização na sua totalidade, através da integração e articulação das distintas áreas de conhecimento como a psicologia, a pedagogia e a lingüística.

Esta abordagem educacional pressupõe que toda prática educativa envolve um posicionamento teórico por parte do educador. Nesse sentido, tanto a perspectiva quanto o método ou a técnica utilizada pelo educador, na alfabetização, implicam um pressuposto filosófico, uma postura de vida, uma opção política, em suma, uma visão de mundo.

Para a compreensão do objeto de estudo proposto - refletir sobre a alfabetização a partir da integração e articulação das distintas áreas do conhecimento - cumpre, pois, neste momento da dissertação, aprofundar a compreensão de educação, como se realizou até este momento com as concepções de linguagem e de pensamento.

3.3. Paulo Freire: Reflexões sobre Alfabetização.

A Alfabetização: uma Questão Complexa.

As considerações feitas a seguir encontram-se sustentadas no pedagogo Paulo Freire, pois os pressupostos epistemológicos e metodológicos que fundamentam seu conceito de educação se situam dentro do mesmo marco conceitual utilizado por Voloshinov e Vygotsky, e também porque, como pedagogo, Paulo Freire voltou-se, no seu caminhar educativo, para a alfabetização.

Embora os interlocutores de sua prática concreta de alfabetização sejam sempre adultos, as reflexões de Freire sobre o processo de alfabetização extrapolam os limites estabelecidos pelos sujeitos desta prática pedagógica. Assim, suas considerações subsidiam o estudo da alfabetização num sentido

abrangente. Além disso, suas afirmações não são resultado de devaneios intelectuais, mas se fundamentam em observações concretas, realizadas na sua prática pedagógica.

Os escritos de Freire refletem e assinalam os diferentes momentos de suas reflexões em torno da alfabetização. E, embora sua obra seja reconhecida como um todo, para a elaboração deste trabalho me fixarei apenas na sua obra Ação Cultural para a Liberdade por ter encontrado aí posicionamentos filosóficos e metodológicos mais objetivos e claros. Tal afirmação é corroborada pelo próprio Freire, quando na obra citada ele levanta o problema da conscientização e se auto-critica, dizendo:

...é uma crítica que a mim mesmo me faço pelo fato de, em educação como Prática da Liberdade, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava, obviamente, em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco constitui em não ter tomado esses polos - conhecimento da realidade e transformação da realidade - em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação. (FREIRE, 1987, 145p.)

Continuando em sua auto-crítica, Freire refere-se ainda ao fato de, em Ação Cultural para a Liberdade, ter tomado outra posição com respeito à consciência, ao dizer que "o conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este, ao aumento daquele conhecimento." (FREIRE, 1987, 145p.) Portanto, toda consciência é sempre consciência de algo.

Neste ponto, é interessante ressaltar uma conclusão de

Vygotsky que, embora trabalhando em outra área do conhecimento, a psicologia, diz respeito à consciência: "La consciencia de ser consciente." (VYGOTSKY, 1987, 129p.) E ilustra esta afirmação numa situação do dia-a-dia: quando o professor pergunta a uma criança de pré-escola seu nome, a criança responde conhecendo-o. Este conhecimento, porém, não é reflexivo, pois a criança não é consciente de conhecê-lo.

Destas observações, conclui-se que Freire e Vygotsky, ao abordarem o problema da consciência, convergem por partirem dos mesmos pressupostos epistemológicos e metodológicos.

Paulo Freire entende que toda prática educativa envolve uma teoria educativa e que, portanto, essa unidade exige também a compreensão da unidade entre a teoria e a prática social existente em uma sociedade. Neste contexto, a abordagem da alfabetização que ele postula implica que os alfabetizandos se posicionem como sujeitos ativos no processo de alfabetização, atuando, portanto, interativamente junto ao professor, na busca de palavras significativas dentro da sua realidade histórico-social. Assim, o professor alfabetizador poderá - segundo Freire - organizar seu programa de forma a vir dos alfabetizandos e para eles voltar, não como dissertação, mas como problematização.

O caminho percorrido por Paulo Freire, na elaboração do conceito de educação, citado acima, se constitui, como ele próprio assinalou, na superação de algumas posturas evidenciadas em suas obras, decorrentes de sua prática pedagógica. Essa superação se dá através da relação estabelecida entre a prática e a teoria, e vice-versa. Neste processo de amadurecimento

intelectual, Freire rejeita tanto os postulados do idealismo como os do objetivismo mecanicista. Freire os rejeita porque, no primeiro, a consciência é submetida à realidade e, portanto, a compreensão desta se daria a partir da consciência. Se assim fosse, a transformação da realidade se daria pela transformação da consciência. O segundo pressupõe que a consciência reflete a realidade de uma forma mecânica e, assim, a realidade se transforma a si própria. Desta forma, conclui-se, com Freire, que tanto o idealismo como o objetivismo mecanicista dicotomizam ora a consciência, ora a realidade, impedindo, pois, o estabelecimento de qualquer relação dinâmica entre a consciência e a realidade, entre a teoria e a prática, entre a subjetividade e a objetividade.

As reflexões de Paulo Freire sustentam este momento do presente trabalho porque em suas obras - e fundamentalmente em Ação Cultural para a Liberdade - se encontram considerações a respeito da linguagem, da palavra, do diálogo, e do pensamento, na alfabetização, as quais vão ao encontro das reflexões de Voloshinov e de Vygotsky. É verdade, no entanto, que em nenhum momento Freire cita esses dois autores. Não obstante isso, sua compreensão de linguagem e de pensamento, no processo de alfabetização, coincide com aquelas desses dois autores. Portanto, são as considerações de Freire que subsidiam este trabalho, objetivando uma compreensão mais abrangente do tema.

A educação, sem levar em conta o nível de ensino em que ela ocorra, se tornará mais verdadeira quanto mais estimule - no dizer de Freire - "o desenvolvimento dessa necessidade radical

dos seres humanos, a de sua expressividade"(Freire, 1987, 24p.). Assim, no momento do aprendizado da escrita, o aluno deve compreender reflexivamente as relações existentes entre linguagem, pensamento e realidade. Tal compreensão, no caso do alfabetizando, possibilitará que ele reflita sobre a linguagem escrita, sobre seu próprio discurso e o discurso dos outros, exigindo dele novas formas de compreensão, assim como novas formas de expressão.

Neste trabalho, a discussão da realidade, na alfabetização, deve ser realizada de forma não catequética. Essa discussão deve ser realizada a partir da pluralidade de textos abordando quaisquer fatos relevantes à vida dos alfabetizandos ou da comunidade em geral. Isso fará com que o alfabetizando, com ajuda do professor e de seus colegas, perceba as diferenças existentes nos diversos discursos, exercitando - desta forma - a reflexão na elaboração de seu próprio discurso. Qualquer prática pedagógica que implique a obrigação, por parte do aluno, de repetir um discurso imposto é, pois, aqui negada. A imposição não dá lugar à reflexão e impede a conquista do aluno para uma compreensão concreta da linguagem escrita, no processo da alfabetização.

Levar o aluno a ter seu próprio discurso significa ajudá-lo a compreender esse processo e conscientizá-lo de que ele está realizando esse processo. Ou seja, a educação deve levar o alfabetizando a ter consciência de ser consciente.

Segundo Paulo Freire, (FREIRE, 1987. 25p.). esta educação ajudará também a instauração de um novo pensamento e linguagem. Conclui-se, pois, que não é possível linguagem sem pensamento e

linguagem/pensamento sem o mundo a que se referem, através da palavra. Paulo Freire refere-se a esta como sendo signo lingüístico, ou seja, formada pela interação e integração do pensamento e da linguagem.

A palavra apresenta valores diferenciados a partir do tratamento dado na alfabetização. Se entendermos a alfabetização como processo de conhecimento que leva a sério o problema da linguagem, a palavra envolverá o expressar-se e expressar o mundo, decidir, transformar, criar e recriar. A alfabetização é entendida nesta dissertação como aquisição de conhecimento através de um processo reflexivo, que se dá a partir de uma prática interativa entre o professor e o aluno, por meio do diálogo.

O professor trabalhará a linguagem, com os alunos, de uma forma reflexiva e abrangente através de histórias, vivências, textos, palavras que tenham sentido para os alunos, os quais, através desse sentido, sejam compelidos a trabalhar sua oralidade num processo de transformação/superação, que é a escrita. Nesse processo dever-se-á ter em conta a discussão da importância da escrita em nossa sociedade e, portanto, da importância de sua aquisição, para que assim o aluno possa se posicionar como sujeito ativo e transformador desta sociedade.

Nesta perspectiva, as reflexões realizadas nas aulas de alfabetização estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor.

Nesse sentido, as palavras, os textos, as vivências, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de

alfabetização devem ser precedidos e associados à problematização dos temas abordados. Assim, segundo Paulo Freire, " se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado - síntese que se faz através do diálogo."(FREIRE, 1987, 55p.)

Em qualquer outro contexto, que não o explicitado acima, a palavra terá outro conceito, posto que a concepção de educação e de linguagem será diversa. Assim, por exemplo, se o aprendizado da linguagem escrita está centrado no domínio gráfico - segundo o qual o aluno é conduzido, através de exercícios mecânicos, a reconhecer letras e sílabas para atingir o domínio desse sistema, ou de "dar" ao alfabetizando "palavras mágicas" reduzidas a "sons milagrosos" com o intuito de salvá-lo, enchendo-o de palavras que somente significam a escrita de letras, obscurecendo, assim, o verdadeiro sentido da linguagem escrita - a língua é entendida como um código a ser decifrado pelo aluno. Uma tal concepção de alfabetização impede o aluno de compreender concretamente a linguagem e de se posicionar de forma reflexiva diante de seu próprio discurso, assim como o dos demais. Ainda dentro dessa concepção a palavra será oca, alienada e alienante, desprovida, pois, de seu caráter de signo lingüístico constitutivo, no dizer de Paulo Freire, "do pensamento/linguagem dos seres humanos." (FREIRE, 1987, 44p.)

A alfabetização, como é compreendida no presente estudo, confere à palavra uma outra dimensão, na qual se instaura um processo de busca, de criação, onde os alfabetizandos são desafiados a perceber o significado concreto da linguagem.

Referindo-se à palavra, Voloshinov a define como "el medio más puro y sensible de la comunicación social." (VOLOSHINOV, 1976, 25p.) Para Vygotsky, uma palavra "es un microcosmos de consciencia humana". (VYGOTSKY, 1976, 197p.)

Assim, este estudo parte do princípio de que os pressupostos teóricos de linguagem, educação e dos subsídios cognitivos procurados na área da psicologia, na alfabetização, se justificam e dão conta dos acontecimentos, das atividades de ensino que o professor realiza na sala de aula.

Conclui-se que toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Faz-se, pois, necessário que ele esteja consciente de sua opção metodológica na abordagem da alfabetização, uma vez que esta determina seu papel como educador. A perspectiva educacional adotada neste trabalho abrange também uma compreensão diferente da infância, segundo a qual a criança já não é compreendida como uma abstração e sim como sujeito concreto, possuidor de um universo social e lingüístico a ser respeitado.

Reconhece-se a experiência da criança e seu conhecimento - embora este não seja formal e sistematizado -, assim como entende-se a criança como sujeito ativo do conhecimento, no seu contexto cultural e histórico. Em uma palavra, considera-se a criança como sujeito transformador da realidade.

A relação professor-aluno no processo de alfabetização, por sua vez, é aqui entendida pela mediação interacional nela contida.

Por conseguinte, esta mediação funciona ora "para a afloração da consciência (para difundir), ora para impedi-la

(para desarticular). Esta mediação de caráter ideológico é contraditória na medida em que estabelece um momento de encobrir; descobrir; permanecer-superar." (CURY, 1987, p.66)

Se nesta abordagem a criança é entendida como sujeito ativo do conhecimento no seu contexto cultural e histórico, cabe assinalar que noutras perspectivas ela é considerada ou uma abstração ou uma tábua rasa, ou ainda um sujeito passivo, o qual é necessário nutrir de conhecimentos. Se a imagem de aluno que o professor possui for esta última, o processo de alfabetização não se constitui como um conhecimento capaz de auxiliar a transformação da realidade.

O conhecimento, na configuração deste trabalho, se dá na dinâmica das relações sociais. Desta forma, o conhecimento passa a ser compreendido de uma forma interacional.

Essa compreensão interacional do conhecimento encontra-se em L. S. Vygotsky. Ao considerar que os aspectos particulares da existência humana se refletem na sua cognição, Vygotsky afirma que "um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social, o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo." (VYGOTSKY, 1984, 149p.) Nega-se, pois, o conceito de que o conhecimento é um processo puramente subjetivo e individual.

Segundo a postura educativa delineada, a educação não pode mais pretender apontar e escolher modelos perfeitos e claros como pretendia a educação tradicional. Ao pretender que há modelos universais - por isso mesmo impossíveis de serem alcançados na realidade - e que o aluno deve confrontar-se com

eles, a escola tradicional reduz esse aluno a mera abstração.

O texto literário, por exemplo, ainda segundo esta perspectiva educacional, representa a vida nos seus aspectos essenciais, possibilitando à criança conhecer-se e formar-se. Homero ou Cervantes, assim, representam alguns dos modelos que, a nível de linguagem, a criança deverá alcançar para poder "dialogar com estes autores"; porém, sem cair na imitação.

Na educação tradicional, portanto, o aluno se configura como sujeito ativo no processo do conhecimento, em decorrência da opção desta postura pela cultura geral, mas ele também precisa atingir modelos através da mediação do professor.

Tais modelos se caracterizam, em geral, por serem alheios à realidade do mundo e à experiência do aluno-transformado em sujeito abstrato.

Segundo esta compreensão, tampouco a educação poderá ser entendida como exclusivamente integrada à existência individual e subjetiva da criança - perspectiva postulada pela Educação Nova -, visto que se pode cair no espontaneísmo. (A criança na Escola Nova é considerada o centro concreto do processo educativo. Conseqüentemente, neste aspecto, a Escola Nova representa um avanço com relação à postura educacional anterior).

A própria fundamentação da Escola Nova pressupõe o espontaneísmo atrás referido, já que ela surge como resposta à dispensa dos modelos educacionais estabelecidos pelo ensino tradicional. A Escola Nova propõe uma educação espontânea, integrada à existência real e atual da criança.

Na relação professor-aluno, prioriza o aluno e suas

iniciativas, assim como, incumbe ao professor respeitá-lo e conduzi-lo no processo de aprendizagem, sem, no entanto, agir sobre ele.

Cumpre ressaltar que a Escola Nova nega o mundo e o saber do adulto, considerando-os incompatíveis com o mundo e o saber da criança. Essa negação implica conseqüentemente a negação da função e do papel do professor na condução ao conhecimento sistematizado.

Esta função pedagógica cumpre um papel relevante na alfabetização - na compreensão que dela se faz neste trabalho.

O professor alfabetizador deve compreender a importância das estruturas cognitivas da criança, neste processo educativo, isto é, ele deve ter clareza teórica e reflexiva sobre o processo de desenvolvimento e formação dos conceitos, para poder assim conduzir a criança adequadamente durante o processo de alfabetização.

Vygotsky parte da seguinte definição de conceito:

Un concepto es más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria, más que un simple hábito mental; es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, sino que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido. (VYGOTSKY, 1986, 119-120p.)

Isto significa que a criança não forma conceitos ao unir mecânica e passivamente uma palavra a outra, nem ao unir palavras a objetos. Pelo contrário, o processo evolutivo na formação de conceitos se caracteriza por ser criativo e

unitário, modificando-se constantemente pela interação das variações externas, pelo meio social imediato e pelas variações internas - as características do pensamento infantil, em seus determinados momentos. O processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança evidencia esta criatividade. Junto a processos de desenvolvimento, a situações progressivas e ao aparecimento de novas formas, existem também processos de recuo, de desaparecimentos, como de transformação de velhas formas.

Embora considerada concretamente e situada no mundo, a criança, na Escola Nova, segundo George Snyders - "permanece num mundo que não foi ilustrado pelas obras dos mestres - e que não ultrapassa a sua atitude primitiva." (SNYDERS, 1984, 89p.)

Esta postura educacional dispensa os modelos educativos e não se posiciona diante deles na tentativa de ir ao encontro dos interesses espontâneos da criança. Fica de alguma maneira invalidado o papel relevante da instrução na formação de conceitos na criança, bem como na direção de seu desenvolvimento, determinando no dizer de Vygostky, "el destino de su evolución completa." (VYGOTSKY, 1986, 123p.)

Na medida em que a instrução assume um papel importante no processo de formação de conceitos na criança, ela se viabiliza e se efetua na relação interacional entre o professor e o aluno.

Esta relação interacional permeia a alfabetização e se manifesta no decorrer de todo o processo educativo, embora se reconheça o seu caráter assimétrico.

Enquanto o papel que o adulto desempenha se caracteriza pelo domínio de uma gama diversificada de expressões, o papel da criança, diante desta realidade, se manifesta de forma mais

estrita.

No entanto, apesar dessa assimetria, ao se dirigir à criança, o adulto, segundo Bruner, "lo considera un sujeto capaz de expresar intenciones, confiriéndole el carácter de interlocutor, es decir, no sólo de receptor u oyente de lo que dice el adulto." (BRUNER, 1984, 26p.)

Ao pretender contribuir para uma melhora do processo de alfabetização, portanto, o professor alfabetizador, além de possuir clareza teórica sobre como se formam os conceitos na criança, deve estabelecer relações entre a instrução e o desenvolvimento do pensamento infantil, dado que a compreensão dessas relações o subsidiarão na sua prática.

A aprendizagem da lecto-escritura em geral mostra falta de motivação por parte das crianças. Esta atitude pode ser explicada, entre outras razões, pela diferença entre escrita e fala.

Quando chega à escola, a criança já possui um universo lingüístico considerável; ela domina a linguagem oral. Através da fala ela solicita coisas, estabelece relações com o mundo que a rodeia. Existem interlocutores que, ao interagirem com a criança através da fala, modificam conseqüentemente o caminho das ações por meio do discurso. Esta interação extrapola os limites da linguagem oral, já que ela existe e se expressa nas ações cognitivas da criança sobre o mundo, ainda que essas ações não sejam verbalizadas.

Por outro lado, o domínio da linguagem escrita exige um determinado grau de abstração, pois a criança lidará com sons e

letras, e estabelecerá relações entre eles. No início da escolaridade, a criança ainda não compreende o fato da escrita não possuir um interlocutor presente, embora também se constitua como linguagem.

O domínio da linguagem oral na criança, em grande parte, é inconsciente, o que se manifesta na sua fala pelo uso, em geral, de formas verbais reconhecidas socialmente corretas. Nas aulas de alfabetização a criança tomará, segundo Vygostky, "conocimiento de lo que está haciendo y aprenderá a utilizar sus destrezas conscientemente." (VYGOTSKY, 1986, 139p.)

Pode-se concluir que as dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita ocorrem, entre outras razões, porque o desenvolvimento das funções psicológicas necessárias para este aprendizado não coincidem com a instrução, embora esta contribua para esse desenvolvimento.

4. A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA:

4.1. Considerações Iniciais.

4.2. A questão Curricular (proposta de 1978 e 1986).

4.3. Relato Experiencial: Estudo do Caso 1 Estudo do Caso 2

4.4. Conclusão

4.1. Considerações Iniciais.

O quarto capítulo desta dissertação se subdivide em dois momentos. No primeiro, analisam-se as propostas curriculares de 1978 e 1986 da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná. Esta análise visa situar os avanços ou recuos nos conceitos de educação, linguagem, alfabetização e visão do mundo contidos nas propostas referidas. No segundo momento, sentiu-se a necessidade de retratar a vivência de duas professoras alfabetizadoras com práticas bem diferenciadas, diante do processo de alfabetização. Portanto, a abordagem deste estudo se caracteriza por ser um Estudo de Caso, numa abordagem qualitativa.

A escolha destas duas professoras objetiva demonstrar que, a partir de práticas diferenciadas, os resultados também o serão.

É claro que esta relação não se dá mecanicamente. Se um professor trabalha no período preparatório exclusivamente a habilidade motora, enquanto o outro começa indagando a seus alunos sobre o que é escrever, ou pede para que os alunos tragam

idéias (hipóteses) sobre a escrita, provavelmente a compreensão da linguagem escrita e suas aplicações serão diferenciadas,

Neste contexto, o estudo das Propostas Curriculares se configura relevante, na medida em que evidencia, cada uma, concepção pedagógica.

A utilização de um método de alfabetização não é aleatória. Ela decorre de pressupostos conceituais de alfabetização, de linguagem e de educação que se efetivam na relação ensino-aprendizagem, isto é, na prática.

Tendo em vista a especificidade e a delimitação do objeto de estudo proposto, refletir sobre a alfabetização a partir da integração e articulação de distintas áreas de conhecimento, como a lingüística, a pedagogia e a psicologia, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, acredita-se pertinente, neste momento do trabalho, realizar algumas considerações sobre as Propostas Curriculares da Rede, buscando uma melhor compreensão do objeto de estudo proposto.

4.2. A Questão Curricular (proposta de 1978 e 1986)

Portanto, nesta parte do trabalho são enfocadas as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (P.R.), relativas a 1978 e 1986.

A análise dessas duas propostas adquire relevância no processo de elaboração dessa dissertação por se entender que elas expressam o pensar e o agir da Rede, em dois momentos distintos. Através de sua comparação, portanto, pode-se mostrar ao professor alfabetizador qual a concepção de alfabetização que

orienta cada uma delas. Em outros termos, qual a concepção de aluno, de linguagem e de educação empregada na primeira série escolar e que, de resto, permeia e compromete as outras séries do 1o. grau.

Antes, porém, tornam-se necessários alguns esclarecimentos sobre a razão da escolha das Propostas Curriculares de 1978 e 1986. Desde 1963 - ano de implantação da Rede - até 1974, a Secretaria Municipal de Ensino trabalhava com as Propostas Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Em 1974, a Rede Municipal elaborou uma proposta cujo plano foi publicado em 1975. Os delineamentos gerais nela contidos foram aproveitados na Proposta de 1978 que, apesar de recuperar alguns pontos da proposta anterior, apresenta um enfoque mais elaborado de educação - razão pela qual optou-se por analisá-la.

As Diretrizes do Plano Curricular de 1978, da Prefeitura Municipal de Curitiba e do Departamento de Bem-estar Social, subsidiaram a elaboração dos Planos Curriculares, cujos objetivos constituíram a listagem dos padrões mínimos apresentados ao longo das séries (pré - 4a.série) e por áreas (5a. - 8a. série), distribuídos por bimestres. Vale ressaltar que esses planos ainda são utilizados em algumas escolas da Rede, apesar de uma nova Proposta Curricular ter sido implantada.

Entre 1978 e 1986 a Secretaria Municipal de Ensino não elabora nenhuma outra proposta. Mas, de 1983 a 1986 o Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba promove uma série de discussões sobre uma nova abordagem educacional, cujos resultados são publicados sob o título

"Política de Educação para uma Escola Aberta (1983-1986)." Esse texto não constitui uma Proposta Curricular propriamente dita, pois não assinala caminhos nas diferentes áreas do conhecimento; aponta, isto sim, para uma nova filosofia educacional.

Em abril de 1988, A Escola Aberta, jornal da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em seu no. 9, coloca em discussão o "Currículo Básico nas Escolas Municipais", que se configura como a Proposta Curricular da Rede. A Proposta tem sua versão final editada em dezembro de 1988, com o título "Currículo Básico: Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira", e é a atualmente vigente na Rede Municipal de Ensino.

Para iniciar o exame comparativo das duas Propostas Curriculares selecionadas, cabe ressaltar que a Rede Municipal de Ensino surgiu da necessidade de atender à clientela escolar de 1a. a 4a. série, residente na periferia da cidade. Hoje seu foco de atenção, em algumas escolas, se estende até a 8a. série. Tendo em vista esta necessidade, a justificativa da Proposta Curricular de 1978 aponta como política educacional "(...)incentivar novas oportunidades, e democratizar o ensino melhorando os padrões qualitativos e quantitativos do processo educativo oferecendo assim, uma educação global". Para tanto, entende que os "verdadeiros propósitos" da escola devem ser "(...)oferecer ao indivíduo a possibilidade de integrar-se ao meio, socializar-se e adquirir cultura, dentro dos princípios básicos de liberdade e respeito ao outro e de sua potencialidade."(PLANO CURRICULAR, 1978, 6p.)

Da citação, pode-se depreender que a justificativa dessa proposta - oferecer uma "educação global" - é sustentada por um fundamento liberal.

O aluno é tomado como um "indivíduo", um ser diluído, abstrato, que graças à escola vai poder "integrar-se ao meio, socializar-se e adquirir cultura", como se antes da escola ele não possuísse nenhum grau de socialização, de integração ao seu meio, e cultura alguma.

Ora, para esse ser abstrato e sem experiência, só poderia ser aplicado o conceito de educação que considera a escola o princípio de tudo, conforme se reafirma no objetivo 3.2 dessa mesma Proposta: "Oferecer situações de aprendizagem que em cooperação com a família e a comunidade promovam o ajustamento do aluno, cuja atuação durante ou após o processo educacional modifique o meio sócio-cultural" (PLANO CURRICULAR, 1978, 28p.) (o grifo é da autora deste trabalho).

Mesmo sem saber exatamente o que se quer significar com "ajustamento", é inevitável concluir-se dessa afirmação que antes de ir à escola a criança era "desajustada". E mais, uma vez "ajustada", ela passaria a modificar o seu meio sócio-cultural, também "desajustado".

Com efeito, no item 6 da mesma proposta - que trata do desenvolvimento do domínio afetivo, cognitivo e psicomotor -, pode-se interpretar que a criança é considerada, ao nascer, um ser difuso e indiferenciado, sem consciência de si e de seu corpo. Portanto, os objetivos do domínio psicomotor incluem as habilidades em que os movimentos físicos são fundamentais; assim dá-se ênfase ao trabalho da psicomotricidade. Dentro do domínio

cognitivo, a meta da educação reduz-se à aquisição de conhecimentos ou informações.

Conforme se pode ver, a pretendida "educação global", que possibilitaria a adaptação, ou "ajustamento", do indivíduo ao meio, através da escola, guarda a característica de uma abordagem educativa tecnicista, numa perspectiva sistêmica da realidade educacional, para a qual há necessidade de uma envolvimento de todo o sistema de ensino (...)" (PLANO CURRICULAR, 1978, 6p.). Segundo esta compreensão, o sistema educacional é visto como um conjunto de partes interdependentes que formam um todo unitário, estabelecendo a interdependência funcional do conjunto e uma integração racional de participação dos subsistemas.

Diante disso, não é estranho que a Proposta Curricular de 1978 não apresente explicitamente uma concepção de linguagem, embora ela possa ser inferida a partir da abordagem da língua portuguesa nos Planos Curriculares da 1a. a 4a. série.

Pode-se afirmar que a linguagem é entendida como um código e que, portanto, se prioriza o domínio do sistema gráfico, cujo resultado final consiste na sua decodificação. Por exemplo, no 1o. bimestre da 1a. série, o objetivo 8 é "Automatizar o uso de maiúsculas e minúsculas" (PLANO CURRICULAR, 1978, sem página). A linguagem é compreendida como um sistema estruturado contendo implicitamente uma aprendizagem mecânica - portanto, fora do aluno -, cujo sentido representa: aprender língua é aprender estruturas.

Neste caso, caberia a seguinte definição: a linguagem é um

mero instrumento de comunicação entre receptores e emissores, codificadores e decodificadores.

Passa-se, agora, à análise desses mesmos aspectos na Proposta Curricular de 1986. Nos "Pressupostos Teóricos", do capítulo "Pré: Entrada para o Saber Escolar", encontra-se que "A educação se impõe como necessidade para a criança uma vez que seu desenvolvimento se realiza a partir de duas necessidades básicas: as de seu organismo e as exigências sociais" (CURRICULO BASICO SME, 1988, 31-43p.). Aqui é o processo de inter-relação que emerge, denotando que a existência de uma implica a da outra.

Assim, ao contrário da proposta de 1978:

(...) a educação é entendida como relação natural, necessária e vital entre a criança e o meio social e apresenta-se até mesmo anterior à ação educativa consciente dos adultos; mas é também uma das ações possíveis do meio, enquanto possibilita a transmissão do conhecimento necessário à compreensão da realidade pela criança, permitindo-lhe se apropriar desta mesma realidade e se perceber como o sujeito capaz de transformar o seu meio" (CURRICULO BASICO SME, 1988, 33p.)

Enquanto "ação do meio", a educação faz da criança o "sujeito" do processo. Com efeito, a atual proposta considera a criança como ser contextualizado, portanto, concreto:

Toda criança nasce inserida em determinada classe social e a construção de sua personalidade se faz a partir das relações sociais que ela estabelece. Isto significa que não existe uma criança abstrata, universal, mas crianças, que têm um passado histórico e que vivem um momento cognitivo que deve ser respeitado. (CURRICULO BASICO, 1988, 31p.)

A criança têm, nessa Proposta, reconhecidos o meio do qual parte, sua cultura e suas experiências anteriores. Assim, se na Proposta Curricular de 1978 o "indivíduo" tinha de passar por um "ajustamento" para tornar-se um ser considerado; na atual Proposta, a criança é considerada sujeito ativo e transformador da sua realidade,

O saber escolar têm sua dupla face - conteúdo/forma -, será representativo daqueles conteúdos universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania. A transmissão - assimilação de conhecimento deverá produzir um sujeito capaz de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige, nas palavras de Antônio Gramsci. (CURRICULO BASICO, 1988, 26-27p.)

Essa orientação está presente, de forma marcante, na concepção de linguagem adotada pela atual Proposta Curricular no Capítulo "A Aventura da Alfabetização", no item A "Consideração sobre a concepção de linguagem", afirma-se que: "Quando percebemos a leitura e a escrita como atividades sociais significativas é porque estamos percebendo a natureza social da linguagem". E, portanto,

Esta concepção contrapõe-se radicalmente à visão estruturalista, já que vê a linguagem não como um sistema autônomo, contruído por leis próprias, desvinculado do social e da história. Ao contrário, vê a linguagem entre indivíduos socialmente organizados (CURRICULO BASICO, 1988, 49p.) (o grifo é da autora deste trabalho).

Através desta citação fica explícita a diferença guardada entre a Proposta Curricular de 1978 e a Proposta atual.

Em "Língua: articuladora das visões do mundo", texto publicado em 1987, pelo serviço de assessoramento pedagógico de Língua Portuguesa, pode-se identificar o tratamento que a linguagem deveria ter nas outras séries escolares (até a 4a. série), na Rede Municipal de Ensino. Diz o texto:

Considerando a linguagem como forma de interação, temos aí o ponto de partida para se alcançar o objetivo último do ensino de Língua Portuguesa: o aluno deve dominar as práticas de leitura e escrita, compreendendo, no sentido mais profundo deste termo, o que lê e percebendo que escreve para dizer algo a alguém." (VIRMOND et alii, 1988, 5p.).

O avanço pedagógico da Proposta Curricular de 1978 para a de 1986 parece claro. Mesmo assim, na Rede Municipal de Ensino, ainda se encontram práticas orientadas pela Proposta Curricular de 1978. Talvez Vygotsky possa nos auxiliar a compreender a persistência de tal atitude:

dominados pela noção de mudança revolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança, ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só esta ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história pára de repente até que retorne, uma vez mais à via direta e linear do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, 83p.)

Após as reflexões realizadas sobre a alfabetização e as Propostas Curriculares de 1978 e 1986, fui buscar no empírico

outros subsídios para obter maior clareza quanto às questões levantadas na fundamentação, teórica desta dissertação. Entendi que desta forma poderia obter uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo proposto, embora reconheça a impossibilidade de demonstrá-lo de forma acabada. O próprio desenrolar da pesquisa me levou a optar pelo estudo de caso, caracterizado de forma qualitativa.

O fato de ter trabalhado como colaboradora na elaboração da pesquisa "A Aventura da Alfabetização" - publicada no Jornal A Escola Aberta, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-, desde 04 de setembro de 1987 até agosto de 1988, permitiu-me participar como observadora de vários encontros entre professores alfabetizadores, promovidos por essa Secretaria.

Desses encontros, pude extrair os subsídios para a compreensão do processo de alfabetização na Rede Municipal de Ensino. Ao mesmo tempo, estabeleci contatos com vários professores de diferentes escolas e pude conhecer e caracterizar suas experiências como alfabetizadores.

Após essa caracterização, escolhi duas professoras com concepções bem diferentes de alfabetização para realizar a pesquisa de campo.

Essa escolha objetiva demonstrar que práticas diferenciadas conduzem inevitavelmente a resultados distintos; é claro que esta relação não se dá mecanicamente.

Se um professor, por exemplo, trabalha no período preparatório exclusivamente a habilidade motora, enquanto outro começa indagando a seus alunos o que é escrever, ou pede para

que eles tragam idéias (hipóteses) sobre a escrita, suas implicações serão diferentes.

4.3. Relato Experiencial: Estudo de Caso 1
Estudo de Caso 2

O contato com as duas professoras durou aproximadamente um ano e possibilitou a análise tanto das práticas levadas a efeito em sala de aula, como de seus discursos sobre alfabetização, fora da sala.

A pesquisa foi complementada com a coleta do material escrito de algumas crianças no decorrer do ano. Cabe ressaltar que embora o trabalho realizado com o professor alfabetizador não possuísse caráter experimental, algumas características, como igualdade nos anos de Rede e anos de trabalho como professoras alfabetizadoras, foram levadas em conta.

Esse procedimento foi tomado não como justificativa de uma técnica pela técnica, mas para que o rigor desta uniformidade pudesse ajudar na compreensão do objeto de estudo proposto.

Embora o material coletado fosse amplo e volumoso, conforme foi dito na introdução, selecionou-se apenas o estritamente relevante para esta dissertação.

O acompanhamento da professora (S.) - neste estudo optou-se pelas iniciais dos nomes das professoras a serem entrevistadas - se deu durante o ano de 1988. Os contatos ocorreram na sala de aula da escola da Rede de Ensino Municipal, localizada no bairro da Fazendinha, nos dias de permanência e nos assessoramentos realizados pelo órgão central.

Os dias de permanência e os assessoramentos citados fazem parte da ponte entre programa-conteúdos e prática pedagógica, estabelecida pela Rede visando assessorar os professores na adoção da nova Proposta Curricular.

(S.) cursou magistério e se graduou em Letras-Português, em 1982 na Universidade Federal do Paraná. Sempre deu aulas na 1a. série e realizou aproximadamente 80% dos cursos de alfabetização oferecidos pela Rede Municipal de Ensino.

Segundo ela, quando começou a dar aulas, "jogaram-na" na 1a. série e acabou usando o método Erasmo Piloto(**); previamente, havia realizado um curso de treinamento. Ela conta que esta foi sua melhor experiência, sua melhor turma de 1a. série, porém não sabe por quê.

Até o final do primeiro semestre do ano de 1988, usou o método Abelhinha(***) puro. No segundo semestre começam as dificuldades e aí já não dá para usar o método puro, diz ela.

Depois de ter utilizado esses dois métodos, (S.) afirma em seu depoimento, que "nenhum método resolve".

(*) Um dia por semana em que o professor está liberado de suas aulas para realizar estudos e reflexões, fora da sala de aula, em cada série escolar.

(**) "O processo do professor Erasmo Piloto parte de palavras chaves que são decompostas em sílabas, levando ao estudo das famílias silábicas; composição de novas palavras e sentenças. Parte do pressuposto de que ler é saber a correspondência entre o símbolo gráfico e o som." (SIGWVALT, et alli, 1988, 47p.)

(***) "O processo da Abelhinha é basicamente fonético. Parte do som das letras, que são apresentadas por meio de uma história em capítulos." (SIGWVALT, et alli, 1988, 47p.)

Cabe ressaltar, para o esclarecimento do leitor, que segundo o texto "A Aventura da Alfabetização" existem dois métodos de alfabetização:

O sintético e o analítico. O método sintético parte da letra para a sílaba e daí para a palavra e a frase. O método analítico surgiu do pressuposto de que a percepção da criança é sincrética; acredita-se que primeiro ela tem uma visão global das coisas, e depois detém-se nos detalhes.

A grande polêmica sobre os métodos consiste em ora se privilegiar um, ora outro modo de se alfabetizar; ou mesmo, fazendo uma junção entre as duas formas: são os chamados métodos mistos, que pretendem unir o sintético ao analítico. Dessa discussão surgiram vários processos de ensino da leitura e da escrita, que são chamados, equivocadamente, de métodos de alfabetização. (SIGWALT, et alli, 1988, 47p.)

A turma daquele ano, 1988, era composta de alunos pinçados das outras turmas mais aqueles que realizaram a matrícula extemporaneamente. Portanto, a turma da professora (S.) começou em março, enquanto as aulas regulares começaram em fevereiro. Ela começou a dar aula nessa turma em 04 de abril, em substituição aos professores anteriores.

A pergunta "em que estágio do processo de alfabetização você encontrou estes alunos?", ela respondeu que os alunos estavam desorientados. Alguns escreviam as vogais, faziam o traçado, outros liam errado ou escreviam errado. "Eu comecei da estaca zero e comprei cadernos de caligrafia". Eu tentei recuperar a questão "escrever errado", então ela desenhou no meu caderno e disse: (*a*) "Certo". "Alguns alunos desenhavam boas letras, tinham um boa preparação motora, no entanto não sabiam

ler". (9) "Errado". "Estes escreviam errado, porém reconheciam as letras, sabiam ler."

Perguntei: "Qual a explicação para este fato?"

Ela respondeu: "eu vi que tinha que me virar sozinha, vi que não me servia de nada amarrar-me a um método, pelo contrário, este atrapalha."

Em outra conversa procurei saber quais as dificuldades que ela sentia no processo de alfabetização. Ela respondeu que sentiu falta de apoio e instrução. Comentou que era um erro mandar as professoras recém-formadas dar aulas na 1a. série.

Ela disse sentir que naquele seu primeiro ano falhou, porque adotou o "método Abelhinha" como se fosse ideal, como se ele pudesse dar conta sozinho do processo de alfabetização. Sua falha consistiu em adotar o "método", o que não lhe permitiu a utilização de textos com as crianças.

Diante disso, perguntei se ela tinha conhecimento do Jornal da Secretaria Municipal de Educação sobre Alfabetização.(*). Ela disse que sim, leram em pequenos grupos, e que "gostou do método", imediatamente se corrigiu: "essa maneira de tratar a alfabetização". Lamentou ainda não poder implementá-la no ano seguinte, pois estava deixando nesse ano 1988 o magistério.

Em sala de aula, eu tomava nota do que ela dizia para as crianças: "A tia está triste, tem linha para quê?"; "A tia quer tudo limpo, bonito."; "Por favor, eu quero letra bonita, caprichosa".

Posteriormente, indaguei quando, de seu ponto de vista de professora alfabetizadora, uma criança dominava a linguagem escrita. Ela respondeu: "Quando eles conseguem passar para o papel aquilo que pensam ou que querem transmitir no seu dialeto."

Para demonstrar o resultado do processo de alfabetização desta professora, apresento as fotocópias dos originais e reproduzo as últimas páginas do caderno de um aluno.

Cópia da cartilha:

1. O rei levou Gigi ao Zoológico.

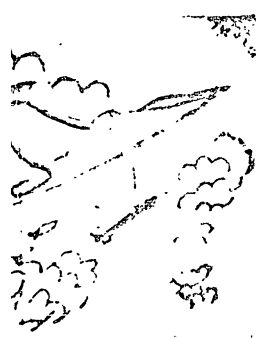
2. Gigi viu o rei e a girafa.

3. O rei deu comida a girafa.

4. Gigi olhou a girafa e falou ao rei.

5. A girafa só fica quieto?

6. Só a girafa e muda



Eu fui na praia ^{de férias} com a minha

professora. Eu nadou com a

minha professora.

3. Ditado:

1. O avião voou de aeroporto.

2. Ele voou alto, alto.

3. Passou pelas nuvens brancas.

4 Passou pertinho do sol. ✓

5 Duplícia de passeio. ✓

1 Estudado

bloco - caboco - flor

blusa - Bíblia - glória

clara - flanela - plano

bicicleta - flecha - planta ✓

pluma:

atleta:

Atlântico ✓

Ditado de orções:

1 Hoje o dia amanheceu com muita neblina.

Maria Antônia 00

24.

3 A rebelina era forte e molhou a blusa de Maria.

4 Ao chegar em casa Maria colocou a blusa para secar.

Fome frase

Eu dei uma rosa a minha mãe.

Ela ficou muito feliz.

Ditado

10

1 clara planta

2 blusa globo

3 placa flores

4 atleta clube

11 l l... l... l...

João nasceu com

bicicleta - a bicicleta é verde. (

espuma. Eu me machuquei no espinha

presente. Eu gostei um presente. (

10
Pontos

Que horas são?

Coitado do menino!

Eu gosto de fazer lição.

Completa.

Meu nome é Marcio (

Eu tenho sete anos (

Meu pai chama-se Valdemir

ou

Eu gosto de farinha. C

Marcia Pedra de Sousa

3-22

Vocês conhecem Piquê?

Ele morava numa casa

perto da floresta, com seus pais

e seus irmãos.

Piquê é um gato que nasceu com
idéias diferentes

Ele queria ser rei. C

Ditador

9/

conhecem vocês C

o papai C . . . mamãe C
 e irmãos C diferente

Pontue

Que calor! C

Você vai ao trabalho? C

A menina não trouxe a roupa.

Levia

Vovô Provedor comprou um trator.

O trator é bom no trabalho.

É a vez de ir ao trabalho.

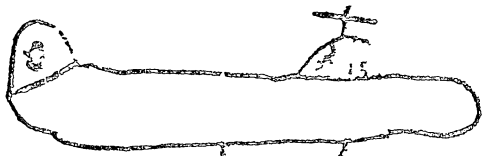
Prepara a terra e faz plantações.

A fazenda está um pouco melhor!

Eu fico triste porque não posso ajudar.

È estoa sempre parizanda:
 — Quando an digor a gora de
 a terra: C

- 9 Ditado
- | | | | |
|------------|---|--------|---|
| 1 chinell | - | palha | C |
| 2 gora | - | estudo | C |
| 3 dezesete | - | barra | C |



- | | | | |
|--------------|---|---------|---|
| 4 lestrigala | - | saracal | C |
| 5 lino | - | blusa | C |
- 2 Escríva a contaria
- bonito — fiada
- boixo — alta C
- longo curto C

Ponte

Que dia lindo! C

Você foi à aula? C

Eu não fui de novo. C

Domínio

codomo - codomunho C

mesa - mesinho C

balsa - balsinha C

roupa - roupinha C

Copie da cartilha página noventa. Tres
Maria Auxiliadora tem um cão.

O nome dele é Pato.

Nôbado Pato ficou doente.

O veterinário chegou de taxi

Fez o exame e explicou:
Ele tem dor na bexiga.

— É a hora, Doutor. Praxedes?

— Já dei remédio.

Paxá sarou e ficou alegre.

Puxa! O remuneração é o máximo!

Ditudo

1 libiliadora c - Paxá c

2 Taxi c - exame c

3 explicou c - bexiga c

4 Praxedes c - máximo c

5 cão c - sábado c

Escreva o contrário

limpo - sujo c

vazio - cheio C.

largo - estreito C

claro - escuro C

dia - noite C

homem - mulher C

velho - novo C

Fale sobre a briga.

(20)

O André deu um tapa no rosto de Eliel.

O Eliel ficou furioso.

2o. Caderno de Marcio Pedroso de Souza 1a. "J"- 1988:

"Cópia da Cartilha:

tia Geni levou Gigi ao Zoológico.

gigi viu o vigia do zoológico (sic)

O vigia dava comida a girafa.

Gigi olhou a girafa e falou ao vigia.

- A girafa só fica queta?

- Só. A girafa e muda. (sic)

Eu fui na praia de avião com a minha professora.(sic) Eu
nadei com a minha professora. (sic)

3) Ditado:

O avião saiu do aeroporto.

Ele voou alto, alto.

Passou pelas nuvens brancas.

Passou pertinho do Sol.

Que delícia de passeio.

Estududo (sic)

bloco - cabloco - flor

blusa - Bíblia - glória

clara - flanela - plano

bicicleta - flecha - planta

pluma

atleta

Atlântico

Ditado de orçoes (sic):

- 1 Hoje o dia amanheceu com muita neblina.
- 2 Maria vestiu uma blusa e saiu.
- 3 A neblina era forte e molhou a blusa de Maria.
- 4 Ao chegar em casa Maria colocou a blusa para secar.

Forme frase

Eu dei uma rosa a minha mãe.

Ela ficou muito feliz.

Ditado

- | | |
|----------|-----------|
| 1 claro | flauta |
| 2 blusa | globo |
| 3 placa | flores |
| 4 atleta | clube |
| 5 flecha | bicicleta |

Forme frase com

bicicleta - A bicicleta é verde.

espinho - Eu me machuquei no espinho.

presente - Eu ganhei um presente.

Pontue

Que horas são ?

Coitado do menino ↓

Eu gosto de fazer lição ↓

Complete

Meu nome é Marcio

Eu tenho sete anos

Meu pai chama-se Valdemiro

Minha mãe chama-se Francisca

Meu brinquedo preferido é carrinho (sic).

Eu gosto de farinha.

Copie

Vocês conhecem Rique?

Ele morava numa casa.

perto da floresta, com seus pais

e seus irmãos.

Rique é um gato que nasceu com idéias diferentes

Ele queria ser rei.

Ditado.

1 conhecem - vocês

2 morava - casa

3 floresta - perto

4 papai - mãe

5 irmãos - diferente (sic)

Pontue

Que calor!

Você vai sair hoje ?

A menina machucou a mão.

Leia

Vovô Proxedes comprou um trator.

O trator é bom no trabalho.

E o vovô não tem preguiça.

Prepara a terra e faz estradas.

A fazenda está um brinco de bonita!

Eu fico triste porque não posso ajudar

E estou sempre pensando:

- Quando eu for grande, vou ser tratorista.

Ditado

1 chinelo - palhaço

2 gorro - estrela

3 dezessete - barco

4 bengala - caracol

5 luz - blusa

Escreva o contrário

bonito - feionho (sic)

baixo - alto

longo - curto

Pontue

Que dia lindo!

Você foi á aula? (sic)

Eu gosto de você.

Diminua

caderno - caderninho

mesa - mesinha

bolsa - bolsinha

roupa - roupinha

Copia da cartilha página noventa e tres (sic)

Maria Auxiliadora tem um cão.

O nome dele é Paxo.

Sábado Paxo ficou doente.

O veterinário chegou de táxi.

Fez o exame e explicou:

Ele tem dor na bexiga.

- E agora, Doutor Proxedes?

- Já dei remédio.

Poxá sarou e ficou alegre. (sic)

- Puxa! O veterinario é o maximo. (sic)

Ditado

1 Auxiliadora Poxá

2 táxi - exame

3 explicou - bexiga

4 Proxedes - Máximo

5 cão - sábado

Escreva o contrário

limpo - sujo

vazio - cheio

largo - estreito

claro - escuro

dia - noite

homem - mulher

velha - nova

Fale sobre a briga

O André deu uma porrada no Eliel.

O Eliel ficou furioso.

A outra professora escolhida para estabelecer a diferença entre duas abordagens distintas de alfabetização é (H.). Tem curso de magistério, licenciou-se em Filosofia em 1976 na Universidade Federal do Paraná e realizou um curso de complementação escolar em 1977, na mesma Universidade. Foi admitida na Rede Municipal de Ensino em 1978. Desde essa data até 1986, trabalhou na escola Jaguariaíva. Quando estabeleci contato com ela (1988-1989), trabalhava na escola Cerro Azul.

A experiência mais importante para esta professora foi ter acompanhado o processo das crianças por dois anos: em 1985, como alfabetizadora, e, em 1986, como professora de 2a. série. O material colhido, produção escrita de algumas crianças, pertence a esses dois anos de trabalho e será apresentado no final deste relato.

O primeiro encontro com esta professora ocorreu numa reunião, no Orgão Central da Prefeitura Municipal de Curitiba, de professores engajados na nova proposta curricular. Ela fez a primeira pergunta: "Qual é o objetivo desta reunião?". A pessoa que dirigia o encontro explicou:

- Mostrar experiências de professores da Rede que tinham conseguido ir além dos métodos, que estavam engajados na nova Proposta Curricular e com resultados bons.
- Mostrar que esta nova abordagem de alfabetização não é uma receita pronta.
- Integração pré-escolar de 1a. e 2a. séries."

(H.) começou a dar seu depoimento e mostrou seu material de trabalho. Ela entende que a alfabetização é um processo de interação entre professor e aluno, e que, portanto, deve ser

sistemático. E diz: "nós temos argumentação, embora eu seja também um pouco intuitiva"; "eu tenho lido muito sobre alfabetização. É um tema que me interessa muito, porém, não temos embasamento teórico"; "você tem que acreditar no aluno, pois se ele aprende (não por repetição ou imitação), é porque elaborou".

Segundo suas próprias palavras, em 1984 não sabia nada de alfabetização. Nesse ano, ela começou a trabalhar na primeira série e nunca mais quis abrir mão de alfabetizar e de estudar sobre este tema.

Desde 1984, quando ela começou a alfabetizar, passou por diferentes momentos. Iniciou a alfabetizar uma turma de repetentes, pelo método Abelhinha.

"Os alunos liam a cartilha: ma-me-mi, ba-be-bi, porém, eu pensei: a gente não fala assim, não é por aí. Comecei a ler sobre alfabetização. Intuitivamente descobri a rima e fiz brincadeiras, acrescentei gestos, letras, expressão corporal."

Logo iniciou a composição de palavras; as crianças compunham paródias e ela era a escriba. Depois, começou a escrever cartas para as crianças, porque na sua casa, nesse momento, as filhas estavam uma na primeira série e a outra na segunda série. (H.) deixava bilhetes para a mais velha, até que recebeu um da menor que dizia: "por que não escreve para mim?".

Num segundo momento se preocupou com a ortografia. As crianças escreviam muito, porém com erros, que ela corrigia.

Na dúvida sobre seu procedimento, começou a ler sobre ortografia.

Nos anos 85 e 86 ela respeitou o processo das crianças. Diz

que o professor não deve ter preconceitos com o tipo de letra, por exemplo: se não começou na linha, se mistura maiúscula com minúscula. Mas, complementa: "isto não quer dizer que o professor não deva sistematizar". Em 1987, ela se preocupou com a forma, porque não tinha certeza do que aconteceria com essas crianças na 2a. série. Hoje, ela se arrepende, deveria ter se preocupado com as duas coisas.

Considera que se a criança tiver um pré-escolar bom, na 1a. série já estaria na fase alfabética.

(H.) prioriza a heterogeneidade e enfatiza: "Cada ano é um ano, cada turma é uma turma, então, você tem que ter flexibilidade".

No período preparatório, ela segue o seguinte:

- Lápis e papel
- Ensina o alfabeto
- O professor é escriba
- Letra/som (brinca até que o aluno perceba a letra e seus nomes).

Para ela, o aluno se falando, se apropria da fala, escrevendo, se apropria da escrita. Em síntese ela diz:

"Se você respeita o aluno, se você dá lápis e papel para que ele escreva desde o primeiro dia de aula, se você respeita a sua linguagem isto é, sua fala e sua escrita, se você acredita que ele vai aprender, não tem como não dar certo."

No caso da professora (H.) se adotará o mesmo procedimento realizado com a professora (S.), isto é, se apresentarão fotocópias dos originais e se reproduzirão alguns textos de diferentes crianças.

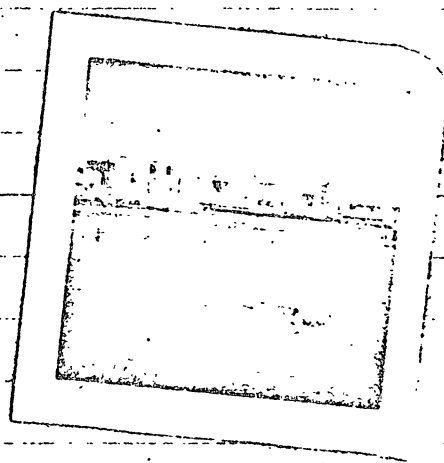
tia gosto de voce

deis que ~~se~~ entrei

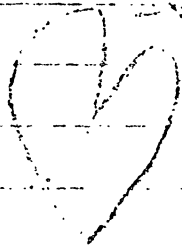
na escola fiquei gostando

de

voce



Tia gosto de voce



A Círia do Tiama

Nia 8 de Maio de 1985 10^o Série
hiana

Que pestal!!

É pestal
Viver, crescer
Quê faltando
Nem sei pra mim!
É tanta coisa
Nem vou dizer
É muita coisa
Pra responder
Falta leite
Falta mais
Falta carne
Tão satisfaz?
Não digo mais
Porque falamos

DE MAIS!!!

Glória Thiana

Quor scribere me cu Edisitas se e
sora cu e verditas ?!

M e d i e s t e

E e verditas

Tem quatu filia

E e tem sora

Mareu oli

Ma meu iardin

Mareu cipi

Peto de rim

O mareu di

E mareu di

Horridite

E com prava

E deuter Xose

E tem capicis

Tem imas de sora

Pra jocar me sora

Eu gite de

Uma meu imas

E she juca

De sora e meu sora

Olivera - Mariana

7/10/86 2^a Fev

o nato assistiu o galão.

↑
o nato sili. o nato ed nata o v. ar ed

o tate goaca vade ta la ca va
o papai pegou a cavadeira e cavou o

muro.

o g ita cedoc iserendoi o roxer esto' at i' 2 a
o he he eimo a delade raio vovote g

O nenê queimou a geladeira e o vovô pegou a
cinta e o nenê ficou de castigo.

na linha da globo.

na linha da globo.

Wladimir - maio - 85 - 1^o série

A nave estava indo destruir o pinguim mas ele tinha amigos.

Tudo voava.

E seu, amigos são peixe, besteira, pato, e o avião.

mas a nave não era boba.
o iate e a cavetela eram seus aliados.

O pinguim curpiu na nave.
o piloto era o Leonardo de fato.

— O eu lancei hoje droga!
E o pinguim venceu a guerra
com um ufo.



Vladimir

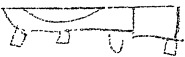
Dia 8 da maio de 75

Fabiane Eu gostei muito de voce

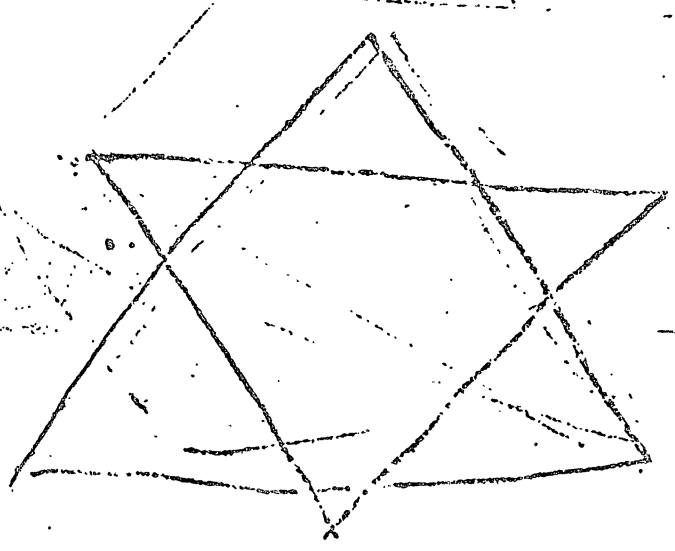
voce é a ^{minha} ^{mãe} ^{melhor} ^{amiga}

Fabiane voce gosta de ^{mais} massa

este desenho é para voce de sua amiga
Eliane



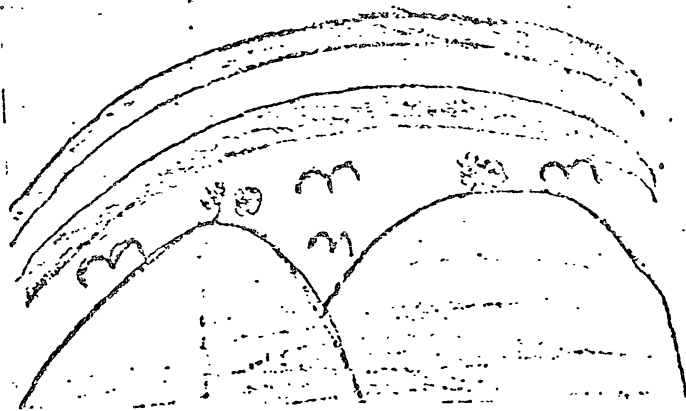
2. Eliane
Heldiza Eustáquio Louzada
de Almeida Heldiza Espanda



Eliane: Juiziz - Núm 85 114
Escola. Jaguaraiava.

Amigo, se possível
Amém, obrigado

Heliza gastou muito de
recê tia recê é
a minha melar a amiga
Em adição recê tia
de Eliane para Heliza



Junho 85
Eliane

As hortas (flocos)

Em hortas

Para ganhar toda os políticos
fazem ali a casa Teófilo.

Eles prometem e fazem discursos tal
como: na hora de o povo votar meus
votos levam chufas.

Aqui está um discurso:

Para do meu Brasil, sem demagogia
sem mentiras aqui, adão de Demétrio

Bazuka.

Demétrio - Bazuka
nome que ela invento

Seu direito político, com abastecer o
alimentos.

É para a economia do Brasil e por
isso sem pedrinhos empapados.

a parte vazada e assim poderemos
pagar a dívida externa.

É como história para os simpáticos
muito de nada.

É então um mim que melhorarei
a república.

Quero: Dorian
& liane.

1985 2ª Série

A Ansiedade.

Ansiedade é como uma lágrima que cai e transborda o coração. A flor amela de triptega porque a viola sempre nos prega uma peça no dor no coração. e sempre nos faz chorar. Nos a vida continua.

Fazemolo a gente ouvir, chorar e sentir. Fazemolo a gente sentir aquela dor da ansiedade.

agente.



Dia 30 de maio de 1986.

Autora: Eliane

2ª Maria D.

A Pétala

A Pétala é uma coisa,
Que roubou meu coração,
Ela é linda, linda, linda,
E me enchê de emoção...

Quando a vejo...

Quando a vejo no jardim,
Fico pensando:

— Será que do gosto de mim?

Com respeito,

Por porque,

Deixei-me a esta flor...

Eu gosto de você sem,

Gosto com muito amor!

Que flor mais bonita,

É a outra também,

Ela é mesmo bonita...

Que perfume também.

Autografo: Thiana

Filipe, 1990

O cachorro de

Cacau

O cachorro de Cacau

era muito burrinho, ele
pensava que a bosta
do gato era comida. E a
comida ele pensava que
era bosta. E ele comeu a
bosta em vez de comer a
comida e Cacau falou:
Não coma a bosta Burro
e Burro disse burro é
comida. E Cacau disse:

— Burro que é comida?

Aluna: Leila S. de cura.

rga.



Dia 31 de
outubro de 1979.

Leila 1^a série 85 -

Atenção, atenção !!!

Uma mulher lá no médico estava
com o sapato invertido!

Era surrada e estava de cabeça.

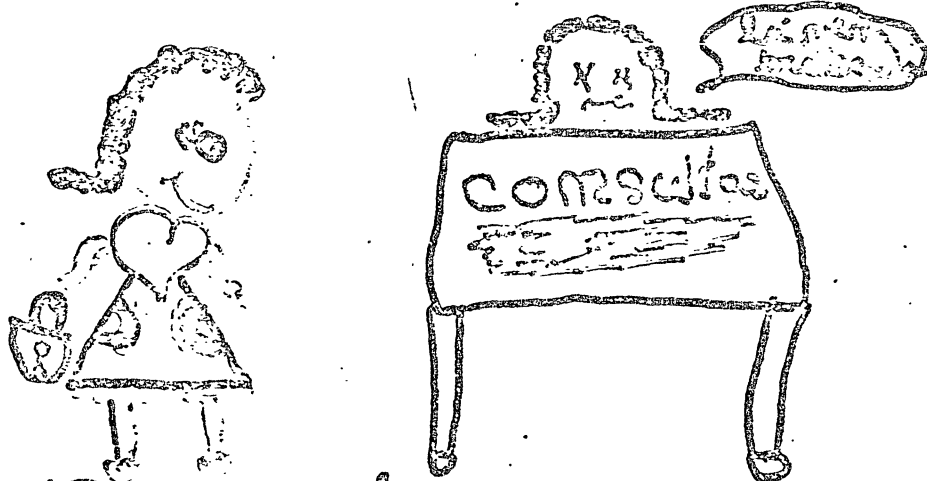
— Socorro!! Socorro!!

Da nem a mulher do morto!!

— Polícia, Socorro!!

— Traga 500 gramas de detenção para
acabar com esse inseto maluco!!

Autora: Laís de Sá "D"



O sapato era assim:

Que legal!!!!!!!

2ª série "D"

De eu fosse uma fada

Eu transformaria tudo em pedras,
diamantes, e brilhantes.

A lata seria prata.

A curina seria ouro

O prato não seria duro seria mole.

O café era salgado

O pão era de vidro

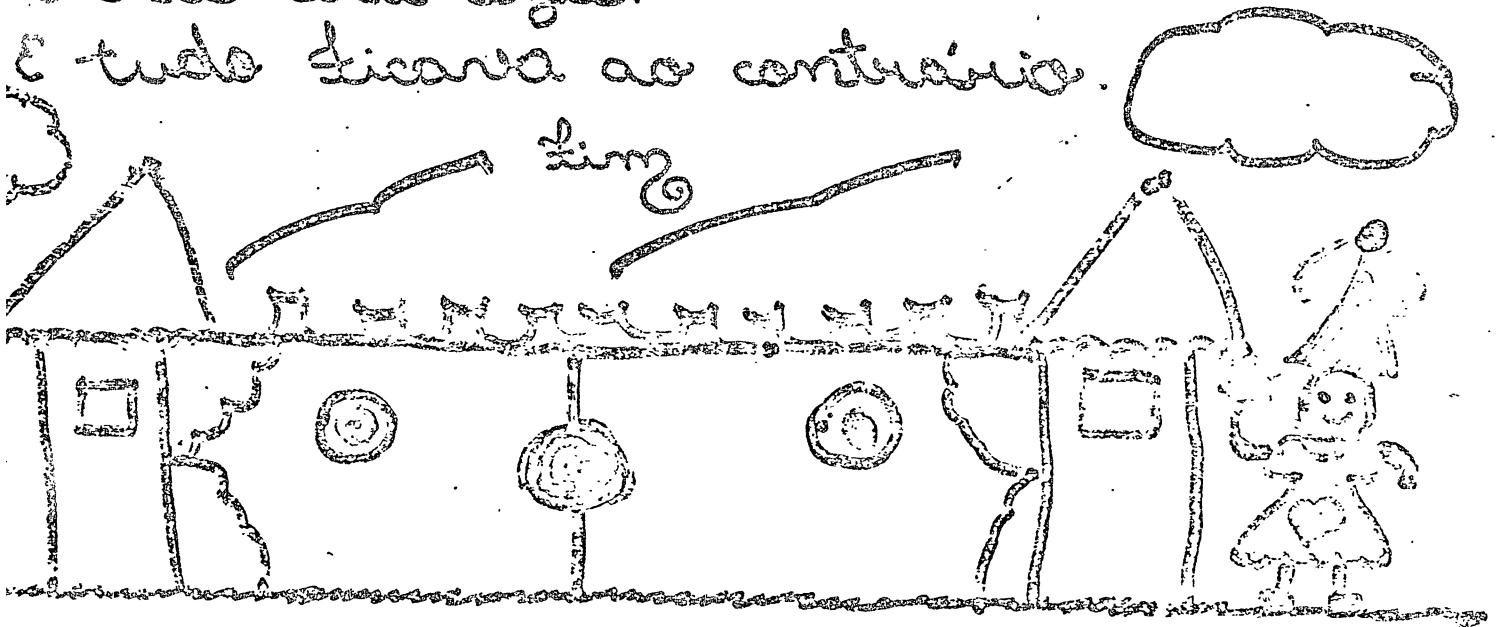
A briga não seria assim

O fogo era quente.

O açúcar era verde

O sol era azul

E tudo ficava ao contrário.



A minhoca Fildé

I

Cava, cava a minhocaquinha
Que está sempre na lancha
Um dia ela caiu,
Coitada, caiu numa sia.

II

A minhocaquinha Fildé
Cava, cava que dá doí
É a coitada da antepaia
só fala e fica rita.

III

Um dia ela veio com um
Coitada durmaique e mem
Ocorreu a coisa que nunca
tinha visto uma minhoca
tão grande assim.
E ela exclamou:
- Pauze o meu jardim!

Como

Primeiro Texto da Marai

^{Clara} A elite ^{faltou} tanto aula e também ^{nao da ma} ^{simbha}

1 Pao beirão tomica

e também fiquei muito triste porque ela não veio

(eu também tô lá
muito xaca
é láo velho

Dia 13 de Junho Elite

Marai



Depois de muitas

suas amizades, e depois de muitos no dia.

Muito tempo depois.

Muito para sempre.

Pois suas amizades são que são

sem falta.

Pois são sem falta.

sem falta

sem falta

sem falta de um dia.

manhã de um dia.

Pois são sem falta

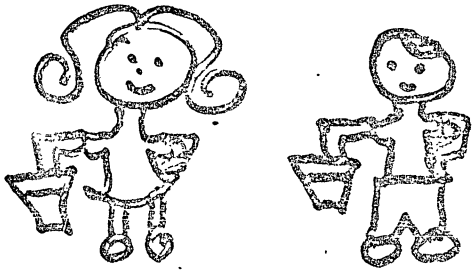
Depois de muitas

Is falamos das pessoas.
e são escravos?

pessoas escravas são Aqu-
que trabalham para os ou-

m pessoas que trabalha Mais
e recebe dinheiro.

nhos é importante Mais
o tanto importante como
do Mundo pensa.



— A saudade.

que é saudade?

saudade parece uma felici-
dade.

A saudade.

quando alguém chora pode
ser de emoção.

Podem ser também da saudade
de alguma pessoa.

Outras...

Todos os textos de Thiana
tia gosto de voce (sic)
deis que eu entrei
na escola fiquei gostando
de
voce
tia gosto de voce
a cina do tiana (sic)
Dia 8 de maio de 1985 (1a. série)
(final 1986) 2a. série
Que possivel!
E possivel
viver assim
Tudo faltando
Nem só pra mim!
E' tanta coisa
nem vou dizer
E' muita coisa
Nem vou dizer
Pra responder
Falta leite
Falta mais
Falta carne
Isto sadisfais?
Não digo mais
Porque falamos
DEMAIS!!!
Autora: Thiana.

A Pétala

A pétala é uma coisa,
Que roubou meu coração,
Ela é linda, linda, linda,
E me enche de emoção...

Quando a olho...

Quando a vejo no jardim,

Fico pensando:

- Será que ela gosta de mim?

Com resposta,

Ao porque,

Derijo-me a está flor...(sic)

Eu gosto de você sim,

Gosto com muito amor!

Que flor maes bonita,(sic)

E a outra também,

Ela é mesmo bonita...

Que passa além.

Autora: Thiana

Quer saber se eu adivinho se é
rosa ou é verdinho?!

Me dá sorte

E é verdinho

Tem quatro folhas

E é bonitinho

Nasceu ali
No meu jardim
Nasceu aqui
Perto de mim
O nome dele
Eu vou dizer
Sorridente
E com prazer
É doutor trevo
E tem capricho
Tem irmão de sobra
Pra jogar no Lixo
Eu gosto dele
Como meu irmão
E lhe juro
De todo o meu coração.

Autora: Thiana (7/10/86, 2a. série)

2 Textos de Wladimir - um da 1a. série outro da 2a.

o rato assistiu o gato

o papai pegou a cavadeira e cavou o muro

o nenê queimou a geladeira e o vovô pegou a
cinta e o nenê ficou de castigo

na linha da globo

Wladimir - maio de 1985 - 1a. série

A nave estava indo destruir o pinguim mas ele tinha amigos.

Tudo voava

E seus, amigos são peixe, baleia, pato,

ea arvore (sic)

Mas a nave não era burra.

o iate e a carreta eram seus aliados.

O pinguim cuspiu na nave

o piloto era o Leandro e ele falo

- 'O' 'eu' 'lavei' 'hoje' 'droga' !

e o pinguim venceu apenas

com um cuspo (sic)

Dia 8 de maio de 85 - Eliane, Inicio abril 85 - 1a. série

FaBiane Eu gosto muito de vose(sic)

vose é a mia melhor amiga...

FaBiane vos gosta de masa

este deseno e para vose de sua amiga (sic)

Eliane

Eliane

Heldiga Estou com Saudade (sic)

deo Le Heldiza reSponda

Junho 85 - 1a. série

heloiza gosto muito de (sic)

você tia você é

minha melhor amigo

Eu adoro você tia
de Eliane para heloiza

As lorotas

Para ganhar voto os politicos
fazem até a vaca tossir
Eles prometem e fazem discursos tal
como: na hora de o povo cobrar seus
votos levam chutes

Aqui está um discurso :

Povo do meu Brasil, sem demagogia
sem mentiras aqui, estou eu Damilho(*)

Bazuca

Vou dar-lhes salário, vou abaixar os
alimentos

E para a economia do Brasil o povo
vai comer pedrinhas ensopadas
e piche cozido e assim poderemos
pagar a dívida externa

E como bebida para os pinguços
mijo de vaca

E votem em mim que melhorarei
a república

*(bagunça, nome que ela inventou)

Autora: Eliane

1986 2a. série

A Saudade

Saudade é como uma lágrima que cai e
transborda o coração. e nos enche de tristeza
porque a vida sempre nos prega uma peça
que doi no coração. e sempre nos faz chorar (sic)

Mas a vida continua

Fazendo a gente sorrir, chorar e cantar.

E fazendo a gente sentir aquela dor da
saudade.

Dia 30 de maio de 1986

Autora: Eliane

2a. série "D"

Todas as folhas são de Leila. (filha de (H.))

Há um texto que ela escreveu na 3a. série (Ela tinha tido aulas com sua mãe na 1a. e 2a. série) O texto da 3a. série não foi aceito pela atual professora.

O cachorro de

Cacau

O cachorro de Cacau

era muito burrinho, ele

pensava que a bosta

do gato era comida. E a

Comida ele pensava que

era bosta. E ele comeu a
bosta em vez de comer a
comida e Cacau falou:
Não coma a bosta Burrão
e Burrão disse isso é
comida. E Cacau disse:
- Isso que é comida?
Aluna: Leila S. de cama
Dia 31 de outubro de 1985

Atenção, atenção!!!
Uma mulher lá no médico estava
com o sapato infestado!
Era dourado e estava abichado
- Socorro!! Socorro!!
La vem a mulher do morro!!
- Policia, Socorro!!
- Traga 500 gramas de detefon para
acabar com esse insetos malucos!! (sic)
Autora: Leila 2a. série "D"
O sapato era assim:
Que legal !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
2a. série "D"

Se eu fosse uma fada
Eu transformaria tudo em pérola,
diamantes, e brilhante. (sic)

A lata seria prata.
A urina seria ouro
O prato não seria duro seria mole.
O café era salgado
O pão era de vidro
A briga não seria assim
O fogo era preto
O açúcar era verde
O sal era azul
E tudo ficava ao contrário.

Fim

Leila 2a. série 86

A minhoca Filó

I

Cava, cava a minhoquinha
Que está sempre na linha
Um dia ela caiu,
Coitada, caiu num rio.

II

A minhoquinha filó
cava, cava que dá dó
E a coitada da centopeia (sic)
Só fala e fica véia (sic)

III

Um dia ela viu um trem
Coitada desmaiou e nem

Acordou e disse que nunca
tinha visto uma minhoca
tão grande assim.

E ela exclamou:

- Parece o meu jardim!

fin

Autora: Leila

30 de janeiro de 1987

3a. série (a professora desta série não aceita este tipo
de composição) já não é (H.)a professora.

Textos de Marai

Desde a 1a. série - 10.junho de 85

- 2 de dezembro de 85

Dois da 2a. série: setembro 86 - 10. fala sobre a questão
do escravo

- 20. fala sobre a saudade

Primeiro Texto da Marai

A elite faltou aula e também não foi na minha casa (sic)
e também fiquei muito triste porque ela não veio.

Dia 13 de junho

(junho 85 - 1a. série)

Meu diarizinho. (sic)

Carrego no bolso.

Mostro para papai,
Mostro para mamãe.
Poís meu diáriozinho sabe que sou
um poeta.
Poríso canto esta cansão. (sic)
sou um poeta
sou um poeta
sou um poeta de um ta-
manho de um botão.
Poríссо sou um poetão (sic)
(1a. série - dezembro de 85)

A questão dos escravos

Nós falamos das pessoas.
Que são escravas?
As pessoas escravas são Aque-
las que Trabalham para Os ou-
tros.
Tem pessoas que trabalham Mais
não recebe Dinhero. (sic)
Dinhero é importante Mais (sic)
não tanto importante Como-
todo Mundo pensa.

A Saudade

O que é saudade?
A saudade parece uma felici-
dade.

A saudade.

Quando alguém chora pode
ser de emoção.

Pode ser também de saudade
de alguma pessoa.

Autora: Marai - Setembro 86 2a. série.

4.3. Conclusão

Os resultados da pesquisa de campo mostram que na abordagem utilizada pela professora (S.), centrada unicamente no domínio gráfico, a maioria dos alunos consegue reconhecer e produzir letras, sem, no entanto, conseguir elaborar um texto coerente - ainda que curto, nem que ele se posicione como sujeito de seu discurso.

Vygotsky critica as formas tradicionais de alfabetização ao dizer que, em geral, "ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita." (VYGOTSKY, 1984, 119-134p.)

Por outro lado, os resultados obtidos pela professora (H.) levam à conclusão de que, quando o professor alfabetizador possui uma visão de mundo reflexiva, na qual estejam envolvidas uma concepção abrangente de linguagem, de saber e de educação, a aquisição da escrita e da leitura se configura num processo consciente para a própria criança, ou seja, a escrita terá um significado para elas e nelas se despertará o interesse de que a escrita se incorpore como uma tarefa relevante para a vida. Isto se evidencia no dizer da Professora (H.): "Se você respeita o aluno, se você dá lápis e papel para que ele escreva desde o primeiro dia de aula, se você respeita sua linguagem, se você acredita que ele vai aprender, não tem como não dar certo."

Assim, compreender a alfabetização a partir das relações estabelecidas entre a linguagem, a educação e os subsídios cognitivos interagindo no processo mesmo de alfabetização é uma

tentativa, como diz Bakhtin, de

expor um fenômeno bem conhecido e aparentemente bem estudado a uma luz nova, reformulando-o como problema, isto é, iluminando novos aspectos dele através de uma série de questões bem orientadas. Isso é particularmente útil nos domínios em que a pesquisa desaba sob o peso de uma massa de descrições e de classificações meticulosas e detalhadas, mas destituídas de qualquer orientação. Uma problematização renovada pode colocar um caso, aparentemente limitado e de interesse secundário, como um fenômeno cuja importância é fundamental para todo campo de estudo. Pode-se assim, graças a um problema bem colocado, trazer à luz um potencial metodológico oculto. (BAKHTIN, 1979, 128p.)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação procurou-se apreender a questão da alfabetização em toda sua complexidade.

Esta complexidade vem a tona toda vez que a alfabetização é abordada, seja em discussões, seja em publicações da área.

Neste trabalho entende-se a alfabetização na sua totalidade, isto é, a partir da integração e articulação das diversas áreas do conhecimento, tais como a lingüística, a pedagogia e a psicologia.

A seqüência das reflexões sobre a alfabetização não deve ser compreendida como uma tentativa de hierarquizar as questões levantadas; elas obedecem ao próprio desenrolar desta dissertação.

Cabe ressaltar que as reflexões contidas nesta dissertação se restringem a reflexões iniciais, ou seja, a serem desenvolvidas futuramente.

Embora de alguma maneira devam ter contribuído para a compreensão do objeto de estudo proposto, elas não pretendem ser conclusivas.

O processo de alfabetização se caracteriza pela complexidade de sua natureza, evidenciada tanto na inter-relação e articulação dos campos de conhecimento já referidos, quanto na recuperação de sua dimensão política. É nesta dimensão que este trabalho pretende ser relevante, pois, como educadora interessada e comprometida com a melhoria da alfabetização, refleti sobre o processo de aquisição de linguagem visando

fornecer subsídios para a formação do professor alfabetizador.

Esta dissertação, portanto, dirige-se principalmente ao professor alfabetizador, na tentativa de fortalecê-lo, entendendo, porém, que no seu fortalecimento teórico-prático está contido também o meu. Paulo Freire, um dos teóricos que sustenta este trabalho e educador historicamente comprometido com a alfabetização, embasa suas reflexões sobre a educação com a postura filosófica segundo a qual

as relações entre os seres humanos e o mundo são, em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem, mas conseqüentemente, conta a história desse mútuo fazer (FREIRE, 1987, 68p.)

Portanto, se entendermos a filosofia como área de conhecimento que reflete a expressão conceitual mais ou menos coerente das diferentes concepções de mundo que se sucederam no decorrer da história, isto é, se a compreendermos como uma tentativa de dar respostas conceituais aos problemas fundamentais apresentados em seus diferentes momentos, podemos, então, concordar com Lucien Goldman, quando diz:

Entre as respostas que um pensador dá a diferentes coisas, existe um vínculo que faz do conjunto dessas respostas e dessas maneiras de ver uma totalidade, ou, pelo contrário, um amontoado eclético de fragmentos esparsos. No primeiro caso, esse pensamento é filosófico, no segundo não o é. (GOLDMAN, 1976, 45-46p.).

As palavras de Goldman e a explicitação teórico-metodológica dos caminhos percorridos por Voloshinov, Vygotsky e

Paulo Freire (norteadores do embasamento teórico deste trabalho, cada um em suas áreas específicas de estudo, a lingüística, a psicologia e pedagogia, ainda que em contextos históricos distintos, mas com um referencial teórico comum) criam subsídios para a compreensão do objeto de estudo proposto, e fazem com que a autora do presente trabalho sinta que percorreu diferentes momentos, embora partindo de pilares afins em relação ao quadro teórico-conceitual.

Como este trabalho não se limita ao processo de alfabetização, pois ele apresenta uma proposta de linguagem - e nós educadores sabemos dessa necessidade, tanto na alfabetização como no 1o. e 2o. grau -, fez-se necessário um aprofundamento do tema de estudo levantado. Além, de no processo de construção desta dissertação, ter apreendido mais do que a própria alfabetização, ela expressa um antigo interesse, particular pelo tema da linguagem, sustentado a partir de inúmeras leituras.

No entanto, apesar de necessitar do eixo lingüístico, segundo a abordagem interacionista de Valentín N. Voloshinov, este trabalho não pretendeu esgotar as questões relativas à linguagem, que extrapolam o objeto de estudo proposto, assinalando caminhos a serem percorridos no tratamento específico dado à linguagem nos diferentes níveis e graus de ensino.

Este trabalho se dirige ao professor alfabetizador, o principal interlocutor desta dissertação, no desejo de auxiliá-lo na sua formação, que não se restringe à questão específica do ensino de português, mas a todas as áreas do conhecimento. A importância do conhecimento de alguns conceitos

lingüísticos bem como da linguagem - segundo o ponto de vista interacional abordado - na formação do professor, encontram-se claramente explícitas em Michael Stubbs, ao dizer:

Los educadores deberían tener un entendimiento claro de algunos conceptos de lingüística por ser considerados importantes para el lenguaje de la educación. Ciertos problemas educativos podrían manejarse con mayor éxito si los profesores e investigadores de la educación tuvieran un conocimiento más claro de los componentes sociolingüísticos que actúan en las escuelas y aulas, de las formas en que el lenguaje cambia dentro de una comunidad de habitantes y de las actitudes que dicha variación lingüística provoca inevitablemente. (STUBBS, 1984, 19p.)

Conclui-se que a concepção de linguagem delineada nesta dissertação configura-se como um processo de interação verbal, que se manifesta na trama das relações sociais, expressando tanto o pertencer quanto o existir do falante, numa determinada comunidade.

Nessa perspectiva, entende-se que a alfabetização, como processo educativo, deve favorecer o domínio e a internalização da linguagem escrita, concebendo-a como um saber social, historicamente construído.

Portanto, ela contém uma visão de homem e de mundo que se encontra em Marx - autor cujos princípios teóricos permeiam os pressupostos teóricos dos autores que fundamentam esta dissertação - Segundo o pensador alemão:

A linguagem é tão velha como a consciência: é a consciência real, prática que existe igualmente só para mim e tal, como a consciência, só surge com a

necessidade, as exigências dos contatos com os outros homens" (MARX, ENGELS, s/d, 36p.).

Os homens, portanto, criam e reproduzem sua existência diária nas relações que estabelecem com os membros da sua comunidade e na apropriação e transformação dos elementos da natureza que realizam para suprir suas carências.

Nessa apropriação, os homens constituem sua consciência e é na interação entre os homens e a natureza que se produz a evolução social.

1. A ESCOLA ABERTA. Jornal da Secretaria Municipal de Curitiba. Ano IV. no. 9. 1988.
2. BAJTIN, M.M.. Estética de la creación verbal, Argentina. 2a. ed. Siglo Veintiuno. 1985.
3. BATKHIN, M.. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo. 1a. ed. Hucitec. 1979.
4. BECKER SOARES, Magda. As Muitas Facetas da Alfabetização In: Cadernos de Pesquisa. no. 52. Fundação Carlos Chagas. 1981.
5. BRONCKART, J. P. et alii. Textes de Base en Psychologie. Ygotsky Aujourd'hui. Paris. Delachaux Et Niestlé. 1985.
6. BRUNER, Jerome. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid. Alianza Editorial. España. 1984.
7. BUARQUE de Holanda, Aurélio. Novo Dicionário Aurélio. 14 ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1975.
8. CUNHA, Luís Antônio. A Educação e a Construção de uma Sociedade Aberta. In: Educação e Desenvolvimento no Brasil. 7a. ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1983.
9. CURY, Carlos Jamil. Educação e Contradição. 3a. edição. São Paulo. Cortez. 1987.
10. FARACO, Carlos Alberto. BATKHIN: a Invasão Silenciosa e a Má-leitura. In: Uma Introdução a Batkhin. Curitiba. Hatier. 1988.
11. FRANCHI, Eglê. A Redação na Escola. 1a. edição. São Paulo. Martins Fontes. 1984.
12. FRANCHI, Eglê. Pedagogia da Alfabetização. Da Realidade

à Escrita. São Paulo. Cortez. 1988.

13. FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos. 8. edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

14. FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 17a. edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.

15. FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 13a. edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

16. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 13a. edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.

17. GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. 1a. edição. São Paulo. Martins Fontes. 1985.

18. GOLDMAN, Lucien. Dialética e Cultura. 2a. edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1976.

19. HORTA, Baia José Silveira. Planejamento Educacional. In: Filosofia da Educação Brasileira. 2a. edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1985.

20. KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 4a. edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986.

21. Lüdke Menga & ANDRE, Marli E. A. A.. Resquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo. EPU. 1986.

22. MACHADO Souza, Lucília R. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo. Cortez. 1989.

23. MARX, Karl. Formações Econômicas Pré-Capitalistas. 5a. edição. Paz e Terra. 1986.

24. MARX e ENGELS. A Ideologia Alemão mais Recente. Vol. I. 4a. edição. Portugal. Brasil. Presença Martins Fontes. S.D.

25. Matos, E.. Glossário dos Termos Utilizados Pelo Sistema de Informações Educacionais. Fundepar. Curitiba. 1983.

26. Navrátil, Maria Cristina & Cortes Hatschbach, Regina Maria. Reconstrução Histórico Crítica das Determinações Constitucionais Sobre a Educação Elementar. Caderno Aberto. Ano I. 1988. Post-Graduação em Educação - UFPR.
27. Pécora, ALCIR. Problemas de Redação. 1a. edição. São Paulo. Martins Fontes. 1983.
28. PLANO CURRICULAR. Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Bem Estar Social. Diretoria de Educação. 1977.
29. RODRIGUEZ Brandão, Carlos. O Que é Educação. 15a. edição. São Paulo. Brasiliense. 1985.
30. SARTRE, Jean Paul. As Palavras. 6a. edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1984.
31. SIGWALT, et alii. A Aventura da Alfabetização. Currículo Básico. S.M.E.. Curitiba. 1988.
32. SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. 2a. edição. Lisboa. Moraes Editores. Portugal. 1981.
33. Snyders, Georges. Para Onde Vão as Pedagogias Não-diretivas. Lisboa. Moraes Editores. Portugal. 1974.
34. SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista. Coimbra Livraria Almedina. Portugal.
35. STUBBS, Michael. Diálogos en Educación. no. 19. Madrid. Cincel - Kapeluz. España.
36. VIRMOND, S. M. et alii. Língua Articuladora de Visões de Mundo. In: Escola Aberta. Jornal da Secretaria Municipal de Educação. Ano IV. no. 9. 1988.
37. VOLOSHINOV, N. Valentín. El Signo Ideológico y la

Filosofia Del Lenguaje. 3a. edição. Buenos Aires. Nueva Visión. Argentina. 1976.

38. Vygotsky, L. S.. A Formação Social da Mente. 4a. edição. São Paulo. Martins Fontes. 1984.

39. VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade. Argentina. 1986.