

CARMEN SÁ BRITO SIGWALT

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Educação. Setor de
Educação da Universidade Federal do Pa-
raná.

CURITIBA

1993

PROFESSOR ORIENTADOR

Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco

A meus pais, Glênio e Lucila

Agradecimentos

Sou especialmente grata às amigas Lígia Regina Klein e Maria Auxiliadora Cavazotti pelo apoio, orientações e críticas.

Ao Prof. Carlos Alberto Faraco, que no início de minha carreira muito contribuiu para o enriquecimento de meu trabalho como alfabetizadora, direcionando discussões sobre as bases teóricas do processo de aquisição da linguagem escrita; e que hoje, num período particularmente difícil por ocupar o cargo de Reitor da UFPR, aceitou orientar-me na tarefa de elaboração desta dissertação.

À amiga Martha Cristina Zimmermann de Moraes pelos documentos fornecidos e pelas enriquecedoras discussões.

Ao Charles, Eduardo e Cassiana pela compreensão e estímulo.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que demonstrou interesse no aperfeiçoamento de seus membros ao assegurar-me o direito de me dedicar ao curso de mestrado.

Sumário

| | | |
|-----------------|---|-------|
| Introdução | | p. 3 |
| Primeira Parte: | <i>A Perspectiva da Ciência da História</i> | p. 12 |
| Capítulo I. | A Educação como Expressão da História | p. 13 |
| Capítulo II. | A Compreensão do Homem na perspectiva da Ciência da História | p. 37 |
| Capítulo III. | O Processo de Aquisição da Linguagem Escrita : Da Antigüidade aos nossos dias | p. 74 |
| Segunda Parte: | <i>A Formação do Alfabetizador</i> | p. 99 |
| Capítulo IV. | Conteúdos desenvolvidos na disciplina Alfabetização | p.100 |
| Capítulo V. | Crítica aos conteúdos | p.111 |
| Capítulo VI. | Um trabalho mais conseqüente na formação do Alfabetizador | p.142 |
| Conclusão | | p.176 |
| Bibliografia | | |

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a forma como vem se dando a habilitação dos professores que atuarão como alfabetizadores.

Na primeira parte destacaremos a necessidade da compreensão da educação como expressão de um determinado momento da História, bem como a compreensão do homem nessa perspectiva, para então tecer considerações sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, desde a Antiguidade até os nossos dias. Tais abordagens partem do pressuposto de que as questões educacionais são particularidades de uma questão maior, não podendo, portanto, ser discutidas isoladamente.

Na segunda parte do trabalho procuraremos analisar a formação do professor alfabetizador a partir de um aparente avanço, ou seja, da destinação de carga horária própria para uma disciplina que trata da Alfabetização nos currículos do curso de Magistério. Serão analisados os conteúdos desenvolvidos, evidenciando as concepções de alfabetização, de linguagem, de ensino e de aprendizagem às quais os mesmos estão atrelados. A partir da crítica dos conteúdos desenvolvidos, apontaremos algumas questões a serem consideradas no processo de formação de alfabetizadores, mostrando que esta formação vai além da

discutida questão "competência técnica versus compromisso político", mas que exige fundamentalmente competência teórica.

Em síntese, procuraremos mostrar que a educação que temos retrata o momento que estamos vivendo na sociedade, apontando possibilidades limitadas de reversão deste quadro.

Abstract

This work aims at investigating the process of training literacy educators.

Part I focuses on education as the expression of a period in history, picturing man within this perspective. It discusses the reading and writing learning process from Ancient history to the present. This approach is based on the assumption that issues in education are part of a major debate and should not be dealt with separately.

Part II analyses the process of training elementary school teachers by investigating the syllabuses of classes designed for the teaching of reading and writing, as well as trying to bring about the principles underlying the notions of language, teaching, and learning which are present in them. It finally tries to point out that the training of literacy educators goes beyond the so called "technical competence versus political commitment" requiring basically theoretical competence.

INTRODUÇÃO

A literatura educacional brasileira vem, desde o final do século XIX até nossos dias, apontando a precariedade da formação do Magistério para a escola básica.

Encontramos em José Veríssimo Dias de Matos, na obra *A Educação Nacional*, numa citação do Dr. Joaquim José Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores em relatório ao Presidente da República, em 1906, a seguinte afirmação:

*"O ensino chegou no Brasil a um estado de anarquia e descrédito que, ou faz-se a sua reforma radical, ou preferível será aboli-lo de vez."*¹

Nessa mesma obra, o autor cita:

"... é necessário melhorar as Escolas Normais existentes, não só para que os mestres que delas saem tenham maior competência, mas para que todas as moças que

¹ MATOS, José Veríssimo Dias de. *A educação nacional*. 3ª edição, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985, p. 13.

*as queiram freqüentar aprendam de fato o que ali se promete ensinar.*²*

A precariedade do ensino em geral e da formação dos docentes em especial vem sendo alvo de discussões há quase um século, porém as considerações feitas sobre a formação dos professores têm sido comumente analisadas no interior do próprio processo educativo, ou seja, analisam-se os problemas do despreparo dos docentes como decorrência da má situação do ensino, quer do primeiro, segundo ou terceiro grau. Apontam-se com muita competência as inúmeras falhas destes graus de ensino, mas sempre se analisam tais problemas como se eles tivessem uma dinâmica ou história próprias, como se estivessem desvinculados do social e da história.

Não se consegue perceber a educação como expressão de um determinado modo de produção, num determinado momento histórico da vida dos homens. Quando se acredita na não existência da relação entre a educação e a sociedade, julga-se que será possível modificar a educação sem alterar o tipo de sociedade em que vivemos.

Assim, tem-se afirmado que os índices alarmantes de

² Ibidem, p. 126.

baixo rendimento das quatro primeiras séries do 1º grau - e da 1ª série particularmente - apontam a necessidade de se questionar, obrigatoriamente, a preparação dos docentes para este grau de ensino.

Do mesmo modo, afirma-se que a má qualidade dos cursos de Magistério tem suas raízes na indefinição do ensino de 2º grau, uma vez que fica reforçada a dificuldade de se pensar a formação de professores num grau de ensino que coloca interrogações a respeito da sua função.

Em outras palavras, vivemos num momento em que o debate sobre o 2º grau ainda não conseguiu superar a já exaustiva questão da formação geral ou específica.

E, nessa discussão, as duas posições têm sido criticadas. Os que defendem o modelo generalista são atacados porque, desta forma, a escola de Magistério seria incompetente para dar conta de conhecimentos específicos exigidos pela ação docente. Os que defendem a escola profissionalizante recebem críticas pelo fato de os futuros professores mal dominarem conhecimentos fundamentais com os quais terão de trabalhar no seu processo profissional.

Por outro lado, quando se discute a formação de professores, o debate não fica restrito ao 1º e ao 2º grau.

As análises sobre a formação de professores mostram outro ponto bastante discutido que diz respeito ao 3º grau, uma vez que é neste grau de ensino que são definidos os quadros formadores do magistério.

Diz-se que as escolas de 3º grau têm se caracterizado pela desqualificação de seus quadros, fragilidade teórica e empobrecimento investigatório, dificultando a efetiva formação do magistério. Discutindo o 3º grau, temos dado destaque aos cursos de Pedagogia por serem oriundos dele a maioria dos profissionais que atuarão como docentes das escolas de 2º grau com habilitação em Magistério. Não podemos ignorar que este curso, ao lado de uma série de outros problemas, parece não apresentar a objetividade necessária sobre como deve dar-se a preparação dos futuros quadros para a escola básica.

Em vista destas considerações, temos, hoje, clareza do quadro complexo em que se encontra a educação. Como as análises do processo educativo não consideram as condições históricas que os determinam, acredita-se, ingenuamente, que, fazendo algumas alterações, reformas, no interior do processo educativo, poderemos transformá-lo.

Nesse sentido, os órgãos envolvidos com Educação têm

buscado diferentes soluções alternativas, visando a uma suposta melhoria da qualidade do ensino.

No que diz respeito ao curso de Magistério a nível de 2º grau, é evidente o esforço das Secretarias de Educação e entidades afins, buscando o seu aperfeiçoamento.

A redefinição de disciplinas e conteúdos tem alterado os currículos das escolas de Magistério. Diagnósticos, avaliações, seminários e debates levam à eliminação de disciplinas e ao surgimento de outras, num esforço permanente em busca de formação satisfatória para os futuros professores do ensino fundamental.

Nesta tarefa de análise curricular dos cursos de Magistério, a questão da formação do professor alfabetizador vem recebendo destaque especial.

Esta preocupação tem seus alicerces no fato de que os índices relativos à alfabetização no Brasil se apresentam bastante críticos, o que tem apontado a necessidade da preparação de um professor que seja capaz de alfabetizar.

Seguindo este raciocínio, a maioria dos cursos de Magistério do nosso país introduzem em seus currículos uma

disciplina específica que trata da alfabetização.

No Estado do Paraná, as coisas não aconteceram de forma diferente. A Secretaria de Educação, através de seu Departamento de Ensino de 2º Grau, a partir de 1983 deu início a uma proposta de reformulação dos cursos de Magistério, que, após um período de discussão e reflexão, entre outras alterações incluiu na grade curricular a disciplina Alfabetização.

A intenção deste trabalho é analisar a formação do professor alfabetizador, questionando a dimensão daquilo que vem sendo considerado um significativo avanço, ou seja, a destinação de carga horária própria para uma disciplina que trata da alfabetização.

Embora o trabalho de pesquisa obrigue à delimitação do problema a ser analisado, entendemos, postos que tomamos como fundamento uma perspectiva histórica para análise do real, que a questão precisa ser vista como particularidade de uma questão maior, na qual se inscreve. Em outras palavras, é preciso levar em conta o momento da sociedade capitalista em que esta formação acontece.

Nesse sentido, entendemos correta a afirmação de

NAGEL³, quando afirma que o domínio do conteúdo da sociedade deve ser o ponto de partida para a reflexão de qualquer problema educacional.

Considerando que a atividade educacional não pode ser percebida e analisada independentemente das situações históricas, apresentamos a primeira parte deste trabalho em três capítulos.

No primeiro, priorizamos a análise da educação como expressão da história, mostrando que os fenômenos educacionais não podem ser vistos como portadores de uma dinâmica ou história próprias e, sendo assim, não podem ser estudados isoladamente.

Esta análise nos levou a tecer considerações sobre a compreensão do homem a partir da ciência da História, conteúdo este que desenvolvemos no segundo capítulo deste trabalho.

Para compreendermos a questão da alfabetização hoje, fomos obrigados a uma retrospectiva de como ela vem sendo vista no decorrer da história da humanidade. Assim, dedicamos o terceiro capítulo a uma abordagem do processo

³ NAGEL, Lizia Helena. Quando o conteúdo vai além da frase... Tese de Doutorado, PUC/SP, 1986.

de alfabetização, da Antigüidade aos nossos dias.

A segunda parte deste trabalho abrange também três capítulos. O primeiro demonstra os resultados de pesquisa realizada junto aos professores do Paraná responsáveis pela disciplina Alfabetização dos cursos de Magistério, pela qual se procurou levantar dados sobre os conteúdos trabalhados e a fundamentação teórica que imprimem em seu trabalho.

No segundo capítulo procedemos a uma análise destes conteúdos, revelando os pressupostos teóricos que os sustentam.

No terceiro capítulo apontamos aspectos que deveriam ser trabalhados no curso de magistério, salientando que a disciplina Alfabetização, por si só, não significará um avanço relevante se os currículos dos cursos pecarem por falta de unidade teórica e de profissionais capazes de desenvolver tais conteúdos.

Em síntese, procura-se mostrar que a formação do professor vai além da discutida questão "competência técnica versus compromisso político", mas que exige, fundamentalmente, competência teórica.

As conclusões demonstram a fragilidade teórica dos professores formadores de professores. Tal fragilidade, evidentemente, não se explica no âmbito de "culpas individuais", mas como resultado de um processo histórico em que se circunscreve, hoje, a sociedade em que vivemos.

PRIMEIRA PARTE

A PERSPECTIVA DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA HISTÓRIA

A perspectiva da ciência da História, ao contrário das concepções de cunho idealista que explicam a evolução histórica pela evolução da sociedade e das idéias, afirma que é como decorrência de processos de mudança em todos os aspectos da produção da vida humana, ou seja, da história, que devemos buscar o fundamento da realidade humana.

A concepção histórica de homem entende que são as relações de produção da vida, ou seja, as relações sociais, na sua mais ampla significação, que explicam todos os fatos constitutivos da realidade concreta.

A intrincada teia de relações que existem entre os homens é que dá configuração às mais diversas instâncias do real. Em outras palavras, a maneira como tais relações se combinam formando o tecido social é que vai determinar o conteúdo de uma sociedade no que se refere à sua economia, política, arte, cultura, religião, educação, enfim, qualquer aspecto da realidade.

Quando os homens instituem uma dada forma de

organização social, constroem, simultaneamente, todos os elementos que formam a realidade através do desenvolvimento de atividades prático-teóricas pertinentes àquela forma de vida.

Assim, uma vez que cada aspecto da realidade é constituído na dependência - em relação - com todos os outros aspectos que lhe são contemporâneos, não é possível explicar nenhuma particularidade da vida humana, de modo descolado desse conjunto mais amplo de relações que o institui.

A educação, em sendo uma instância fundamental da sociedade, na medida em que promove a preservação e transmissão dos frutos civilizatórios próprios de uma dada sociedade, mantém com esta uma relação intrínseca.

Dado que à educação cabe este papel de preservação e transmissão das formas de vida humana, ou seja, da cultura, na nossa sociedade, caracterizada pela forma escrita de registros culturais, a alfabetização assume preponderante significado.

Assim, entendemos fundamental a discussão acerca dos processos de alfabetização, enfatizando a importância, numa sociedade estribada na escrita, da universalização do

domínio da leitura e escrita.

A questão da alfabetização abarca inúmeros aspectos, todos eles, evidentemente, de suma importância. Porém, nos propomos, neste trabalho, focar o aspecto da formação do professor alfabetizador, enquanto aquele a quem cabe, nesta sociedade, exatamente a socialização da escrita.

A proposta deste trabalho é, portanto, de analisar a forma como vem acontecendo a habilitação de professores para atuarem como alfabetizadores, na perspectiva da ciência da História, ou seja, no interior das diversas relações que caracterizam a sociedade na qual essa questão se insere.

Pretendemos analisar o conjunto dos aspectos envolvidos na formação do professor alfabetizador, enfatizando os cursos de formação de magistério, os currículos e conteúdos priorizados nessa formação e estabelecendo uma relação entre tais conteúdos e o conteúdo da nossa sociedade, isto é, da sociedade capitalista.

Para melhor elucidar a questão da relação entre a sociedade e a educação, recorreremos a NAGEL⁴, quando afirma

⁴ NAGEL, Lizia Helena. Quando o conteúdo vai além da frase... São Paulo, 1986. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de

que o domínio do conteúdo da sociedade deve ser o ponto de partida para a reflexão de qualquer problema educacional. Segundo a autora, o domínio deste conteúdo deve dar conta do movimento da sociedade capitalista, das leis de transformação do desenvolvimento, dos processos de transição de uma forma para outra, de uma ordem de relação para outra e dos fatores e condições que assinalam uma forma histórica. O conhecimento destas questões, segundo Nagel, é fundamental para que se possa explicar a dinâmica pedagógica.

A partir de tal fundamentação, as atividades educacional, política ou intelectual, não podem ser percebidas, portanto, como portadoras de uma dinâmica ou história próprias. Como exige a perspectiva histórica, os fenômenos devem ser analisados em sua globalidade. As manifestações sociais, na esfera da educação, não podem ser analisadas independentemente das situações históricas.

Em diferentes momentos da história, conforme a constituição da sociedade, a visão de homem, e, por decorrência, de educação tomaram diferentes significados. Tais concepções eram definidas pela forma com que os homens traduziram e satisfizeram suas necessidades, portanto, pelo

São Paulo.

seu modo de produção da vida.

Assim, na Antigüidade, o homem era visto como um animal político e o trabalho como uma atribuição da classe inferior. A desigualdade era vista como um dado natural, tendo em vista sua necessidade na produção da vida de homens civilizados. A educação destinada às classes privilegiadas, nesse período, valorizava o discurso e a arte de bem falar, isto é, as expressões mais acabadas do pensamento, dada sua importância da razão no processo de organização política da sociedade. Entre os não-cidadãos a educação limitava-se ao domínio das tarefas implicadas no seu trabalho cotidiano.

Na Idade Média, todos os homens eram considerados diferentes e, por designio de Deus, os escravos não tinham alma. Neste sentido, de acordo com a vontade divina, o trabalho era um serviço para a classe inferior. A sociedade estava dividida entre o clero, os senhores feudais e servos. A educação tinha como função o aprimoramento religioso, e se organizava em três formas distintas: aquela destinada à formação dos quadros da Igreja, outra destinada à formação do cavaleiro e, finalmente, a destinada aos servos.

Com o advento da Idade Moderna, se estabelecem novas relações sociais que vão fundamentar a idéia de igualdade entre os homens. O trabalho é visto como fonte de produção de riqueza e de abundância, e não mais se justifica uma sociedade dividida nos moldes da sociedade servil. No âmbito político toma corpo a idéia de que todos podem participar da organização e decisão do Estado. A educação valoriza o domínio das ciências naturais como imprescindíveis para a apropriação da natureza no processo de produção das riquezas.

Na sociedade contemporânea, onde já são perceptíveis os sinais de decadência e mudança estrutural, embora contornos mais definidos da nova realidade que se instaura ainda não sejam visíveis, o conceito de homem se apresenta igualmente indefinido. O homem dominou a produção, mas ainda está posta a divisão do trabalho. Também nesta sociedade as classes têm interesses antagônicos, e a educação, neste período, reflete esse antagonismo, ou seja, sendo vista por alguns como possibilidade de manutenção da ordem social vigente e por outros como possibilidade de questionamento desta ordem social.

Segundo essas considerações, a análise das questões educacionais, postas neste momento histórico que tem o

capitalismo como modo de produção, exige o conhecimento prévio da totalidade concreta. Portanto, para entender o movimento da sociedade, temos que conhecer, compreender e refletir sobre questões que vão desde a acumulação primitiva, ou seja, o processo histórico real através do qual a sociedade burguesa, na forma de uma classe operária destituída da propriedade dos meios de produção e uma classe detentora do capital, foram gestadas, até as conseqüências da acumulação, tais como a concentração econômica, a tendência decrescente da taxa de lucro, os desequilíbrios setoriais, as crises econômicas e a alienação, a miséria crescente do proletariado e as implicações deste movimento histórico nas representações sociais e, portanto, na educação.

Seguindo esta mesma perspectiva teórica, ALVES⁵ assim se pronuncia:

"(...) as idéias veiculadas no espaço escolar são determinadas pelas formas de relacionamento social dos homens, no âmbito da produção material".

⁵ ALVES, Gilberto Luiz. Da História à História da Educação. São Carlos, 1981. Tese de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos. p. 67.

Assim, para entender as questões educacionais, é preciso contextualizá-las no momento histórico em que elas se configuram. Portanto, um primeiro ponto a ser abordado decorre da interrogação: Que tipo de sociedade temos, da qual a escola, o ensino e a educação são expressões?

Responder a esta pergunta afirmando apenas que temos uma sociedade em crise e por isso também estão em crise o ensino, a escola e a educação, é reduzir uma questão complexa. Enquanto não entendermos a natureza da crise da educação, não há como chegar às formas de superação. Para entender a crise da sociedade e a crise da educação, é preciso entender a dinâmica desta sociedade.

Portanto, impõe-se conhecer as relações sociais em seu processo histórico de desenvolvimento, posto que o conhecimento de uma determinada sociedade expressa todo o desenvolvimento que ocorre no interior do seu processo de produção, evidenciando, no caso da sociedade contemporânea as mudanças no interior do próprio capitalismo.

Conforme se depreende da leitura de NAGEL⁶, o modo próprio de ser do capital altera-se quando passa de sua

⁶ NAGEL, op. cit.

fase de manufatura para a da grande indústria. No período da manufatura predomina a mais valia absoluta, o capital conta com o emprego de muitos trabalhadores e a existência de numerosos pequenos capitalistas. Na época da grande indústria a situação se altera. Nessa fase, a força produtiva da sociedade não mais se mede pelo número de trabalhadores empregados, mas pelo capital fixo. Neste estágio, o operário não aparece mais como indispensável, podendo ser substituído pela máquina. Dessa passagem da necessidade de grande quantidade de trabalhadores para a necessidade da mecanização do trabalho, resulta a desvalorização da capacidade de trabalho. Nagel enfatiza a necessidade da compreensão da especificidade da sociedade que se funda no trabalho vivo e a especificidade da sociedade que se funda na mecanização do trabalho, identificando as diferenças básicas do trabalho humano nos estágios relativos à manufatura e à grande indústria.

A partir de 1870, as relações sociais capitalistas, que se faziam através da livre concorrência, se transformam, passando a ser determinadas pelo capitalismo financeiro. Nesta fase, a exportação de mercadorias - que caracterizava o capitalismo da livre concorrência - cede lugar para a

exportação do capital e o banqueiro substitui o empresário. As regras desta forma de organização econômica são determinadas pelos bancos e monopólios concentrados. A possibilidade financeira é que caracteriza a sociedade contemporânea, surgindo a figura jurídica do credor - banqueiro ou especulador - e a figura do devedor. O capital determina, neste momento, profundas modificações na vida dos homens. O processo de deteriorização do nível de vida das massas marca este estágio da sociedade, crescendo a miséria, a sub-alimentação, o desemprego e os baixos salários, ao lado do oportunismo, do parasitismo, da corrupção, da alienação e da desesperança.

Na fase do capitalismo financeiro, cujo conteúdo caracterizador se revela na autorização, por via de empréstimo, para a apropriação do trabalho alheio, a "reprodução das relações de produção" ou "luta de classes" tem suas fronteiras no interior de um quadro onde a tendência é a da sistematização da troca de dinheiro por dinheiro ou por outros signos de valor, forma inexplicável do ponto de vista da troca de mercadorias, conseqüentemente, do próprio modo capitalista de produção.

É importante ter claro que as manifestações sociais na esfera da educação não são independentes das situações

históricas do desenvolvimento do trabalho. Nesta linha de raciocínio, Nagel reafirma a necessidade de se captar o movimento do capital, o movimento econômico, para poder trabalhar com a realidade tal como ela se apresenta. E diz que esta exigência está fundamentada no fato de que as representações não podem ser enfrentadas a não ser como expressão e produto de um movimento real, como decorrência de necessidades práticas de determinados homens situados historicamente, como exigência de uma classe em época definida. As formas diferentes de produção social alteram as necessidades do homem. São diferentes as exigências da produção manufatureira e as da fase do capitalismo financeiro.

Quando não se toma o conteúdo da sociedade como ponto de partida para a reflexão sobre os problemas educacionais, estes problemas, quando analisados, acabam sendo tomados, equivocadamente, como resultantes de decisões de política governamental, numa expressão atual, de "vontade política". Mesmo entre os educadores considerados progressistas nas décadas de 70/80, este tipo de viés aparece. Nesta citação de MELLO, por exemplo:

"Ensino democrático é aquele ao qual todos podem ter acesso em igualdade de condições, o problema da

*democratização do ensino é antes de tudo político e não pedagógico.*⁷

Nesta afirmação, fica evidente o ponto de vista segundo o qual a origem dos problemas educacionais se circunscrevem no âmbito da responsabilidade política. Não aparecem, neste caso, considerações sobre a lógica imanente ao modo de produção, a lógica do capital, a lógica das relações sociais predominantes.

É importante ressaltar que esta mesma autora parece já ter revisto, a posição acima explicitada, uma vez que, em texto publicado na Coletânea referente aos Anais da VI CBE/91, quando discute as possibilidades, limites e condições da escola, assim se pronuncia:

"...com o agravamento da crise econômica, o ensino dilui-se em ações e programas assistenciais ou ideológicos que invadiram o ambiente escolar na década passada, numa tentativa de atribuir à escola um papel de redenção da pobreza ou de propulsora de mudanças estruturais muito acima de suas

⁷ MELLO, Guiomar Namo de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade do ensino de 1º grau.

possibilidades."⁸

Nesta última citação, a autora, discutindo a questão da descentralização e autonomia das unidades escolares, deixa claro que a escola de hoje tem algumas condições de avanço, que passam, entre outros aspectos, pelo fortalecimento da escola. Contudo, esclarece a autora, a educação escolar não pode ser encarada, como foi na década de 80, como determinante de mudanças estruturais que estão acima de suas possibilidades.

Por outro lado, os clássicos do marxismo afirmam:

(...) as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem nas idéias que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia mas na economia da época que se trata."⁹

⁸ MELLO, Guiomar Namo de. Autonomia da Escola: Possibilidades, Limites e Condições. In Coletânea dos Anais da VI Conferência Brasileira de Educação: Estado e Educação. Campinas, SP, Papirus/CEDES, São Paulo, ANDE/ANPED, 1992, p. 199.

⁹ ENGELS. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX; ENGELS. Obras escolhidas. v. 2, p. 320.

Esta afirmação de ENGELS reforça a posição de que as explicações para as questões humanas devem ser buscadas nas lutas que os homens travam na produção da sua existência.

Na análise do processo de universalização da educação escolar, por exemplo, vamos verificar que as lutas que se travam pela democratização da escola têm origem no interior da Revolução Francesa, quando o direito à educação passa a ser previsto constitucionalmente, contrariando todo o processo anterior em que a educação era privilégio de uma minoria. Esse projeto educacional tem suas bases na passagem do feudalismo para o capitalismo. Não decorre, portanto, de mera vontade política. Ao contrário, tal vontade política é tributária das transformações estruturais que se verificam por conta da instauração da forma de produção capitalista.

Esse exemplo pode ilustrar a afirmação feita, de que a escola, como de resto todas as expressões sociais, são, sem exclusão, historicamente determinadas. Outro exemplo desta mesma afirmativa encontramos em TULLIO, no texto seguinte:

"A própria luta da "escola para todos" não foi sempre consenso entre os homens. No início do século XVIII, por exemplo, Mandeville, médico - holandês,

reconhece que a escola torna as crianças pobres mais refinadas e polidas, concluindo que não é nestas qualidades que está interessado, mas na sua força de trabalho. Por mais injusta ou errada que tal afirmação possa parecer, tomá-la como tal, é incorrer, historicamente, num equívoco. Não se pode descartar que o autor estava a fazê-la como lembra Fani G. Figueira ("Reflexões sobre a História", mimeo) num momento determinado em que uma parte dos homens, ou melhor, os pobres estavam sendo objetivamente produzidos para produzirem a riqueza social. Nesse momento, afastá-los do trabalho para a escola era negar à sociedade a riqueza e, portanto, negar, na sua própria base, a sociedade emergente.¹⁰

Estes dois exemplos reafirmam a compreensão da relação entre o movimento mais amplo da sociedade e suas manifestações na área da educação.

Efetivamente, o esforço de introduzir, no debate educacional brasileiro, as relações entre escola e sociedade, vem ocorrendo há algumas décadas.

¹⁰ TULLIO, Guaraciaba Aparecida. Afinal, Proudhon venceu. Piracicaba, 1989. Tese de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba.

No entanto, nas análises sobre as questões educacionais, essa relação, embora reconhecida e proclamada, nem sempre é levada às últimas consequências.

Mesmo entre os teóricos considerados mais progressistas, a abordagem das diferentes tendências pedagógicas que têm marcado o debate sobre a educação no Brasil, embora declarando a estreita vinculação entre o movimento da sociedade e os fatos relativos à educação, é feita de tal forma que não ficam claramente explicitadas as determinações sociais mais amplas - isto é, o movimento que se opera no interior do próprio capitalismo, como é o caso da substituição da concorrência pelo monopólio. Esses autores apontam e classificam com detalhes as diferentes correntes pedagógicas existentes: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova, a Tecnicista, a Libertária, a Libertadora e a chamada Histórico-crítica ou Pedagogia dos Conteúdos, como se tais tendências se sucedessem independentemente das situações históricas que vêm caracterizando mudanças no interior do próprio capitalismo.

Em outras palavras, tal classificação é feita sem uma explicitação maior do movimento histórico que as engendra. Mais do que saber que determinadas linhas pedagógicas são próprias de uma visão "liberal" de mundo ou

de uma visão "progressista", ou de que são pedagogias "dominantes" ou "não dominantes", é fundamental a explicitação do momento histórico em que elas aparecem, por que aparecem, como se transformam e por que se transformam.

A perspectiva da ciência da História exige um aprofundamento da análise educacional enquanto processo e produto histórico, para encontrar, a partir daí, seus limites e suas possibilidades. A educação não está separada dos processos de mudança que se operam na sociedade. A análise da dinâmica da sociedade capitalista nos faz compreender com maior profundidade as exigências que, em diferentes momentos, se impõe à educação.

O entendimento acerca da escola tradicional, fundada na pedagogia liberal, demanda a compreensão da concepção liberal de mundo, decorrente dos princípios que, na emergência do capitalismo, organizam a sociedade burguesa.

O pensamento liberal, de onde se origina tal pedagogia e que dá forma e conteúdo à escola tradicional, foi produzido nos séculos XVII e XVIII, no processo de luta que a classe burguesa enceta contra os privilégios que marcavam as instituições da sociedade feudal, impedindo o desenvolvimento das novas forças de produção, orientadas,

Já, para a troca, o comércio, a produção da mercadoria.

A classe burguesa, em ascensão pela decadência do feudalismo, reivindica que todos os homens são iguais e se tornam diferentes por aquilo que fazem, a partir do esforço de cada um. Todos os homens possuem uma propriedade em seu corpo - a força de trabalho - o que os constitui, portanto, iguais e livres. Livres para vender essa força de trabalho. A igualdade natural é a questão revolucionária da burguesia. Ela se opõe à organização feudal, na qual os homens eram considerados desiguais.

As características da escola tradicional, ou seja, a valorização do enciclopedismo, da cultura universal, da acumulação do conhecimento, da memorização, da perseverança, do método expositivo, da igualdade entre os alunos, do êxito relacionado com o esforço de cada um, não se explicam por si mesmas. Têm suas raízes na concepção de homem e de sociedade de um determinado momento histórico: aquele fundado na luta pela igualdade dos homens.

A denominada Escola Nova, por sua vez, reflete mudanças no interior do próprio processo capitalista. Nas palavras de LEONEL:

(...) O desenvolvimento das relações sociais, determinado pelo lucro, revolucionou as forças produtivas pelo desenvolvimento das ciências da natureza (física, química, biologia). No final do século XIX a máquina automática está posta. O modo capitalista de produzir mercadorias chega a sua forma mais acabada. Mas, com a chegada da maquinaria, chega também a crise desse modo de produção, que se prolonga até nossos dias. Neste momento, o ideário burguês da crença no desenvolvimento de toda a humanidade entra em colapso. Revela-se que a sociedade são relações sociais entre classes antagônicas. A burguesia se sente ameaçada. Se até agora foi possível afirmar, sem correr qualquer risco, que o homem é produto das oportunidades que o meio social oferece, agora, já não é mais. A partir daí, buscar na sociedade a causa dos problemas humanos é arriscado porque se assim o faz, vê na transformação da ordem existente a única saída para os problemas do homem. A partir desse momento, desloca-se a ênfase no indivíduo, ou seja, a sociedade não vai bem porque os problemas estão no homem. Ganham expressão as correntes psicológicas que buscam no indivíduo as causas dos problemas sociais, assim como as respostas a esses problemas devem ser dadas pelos próprios indivíduos.

A crise se manifesta de diferentes formas, põe a sociedade em discussão. Neste contexto histórico emerge uma questão, sem dúvida, pedagógica. O que transmitir do saber acumulado pelas experiências passadas se a sociedade está em discussão? Segue daí a chamada escola nova que desloca a ênfase do conteúdo para os métodos e técnicas de ensino. A escola nova, em oposição à escola tradicional, não pode manter-se distanciada da prática social. Ganha historicamente a função de agente das "mudanças sociais", da "democratização" da sociedade.

Em outras palavras, prepara o indivíduo para ajustar-se a uma sociedade em "transformação", um indivíduo capaz de solucionar problemas (método de problemas), um indivíduo que viva, na escola, valores democráticos para interferir na "democratização" da sociedade. O psicologismo ganha lugar privilegiado.

Contraditoriamente, neste contexto da escola nova, o processo do trabalho começa a se desorganizar explicitando as contradições sociais que estavam latentes até então. O Estado se fortalece, reorganizando-se, para desempenhar sua nova função, agora

*como mediador do capital. Esta função é renovada a cada crise, produzindo os Estados autoritários que assumem forma própria no tempo e no espaço. Neste contexto, surge a escola nova como forma de sair da crise. É uma resposta reacionária a este momento da história dos homens.*¹¹

A compreensão de que a pedagogia da Escola Nova, a despeito de um caráter pretensamente inovador e progressista, é, na realidade um esforço reacionário, ou no máximo, reformista, também está contida na afirmação de SAVIANI:

*"... quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática."*¹²

¹¹ LEONEL, Zélia. Em discussão: os conteúdos. Maringá: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação, 1985. p. 7-8. (Mimeografado.)

¹² SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo : Cortez - Autores Associados, 1983. p. 41.

Os elementos analisados nos parecem suficientes para confirmar o princípio inicial, de que a educação deve ser vista como expressão da história.

Porém, como afirma FIGUEIRA¹³, entender o significado da "história" constitui a mais difícil de todas as questões que os homens tiveram de enfrentar. Quando ignoramos a história, não entendemos que os homens são expressão da sua forma de vida. Figueira afirma que já na *Ideologia Alemã*, Marx critica os sábios alemães - Hegel e outros - porque ignoravam o que é o homem, o que é a produção humana, o que é a história.

Entender o que é a história é entender como os homens produzem a vida e como satisfazem as necessidades que produziram.

Por outro lado, conforme MARX, o homem não pode produzir-se segundo seus desejos. A citação a seguir elucida esta questão:

"Os homens fazem a sua própria

¹³ FIGUEIRA, Fani Goldfarb. O trabalho como primeira necessidade humana : uma concepção da história. Cadernos do Arquivo de História Contemporânea, [UFSCAR], 1987.

*história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas antes sob as condições directamente herdadas e transmitidas pelo passado.*¹⁴

Entender a história é compreender que todas as questões humanas são produto das relações entre os homens.

Entender a história é compreender que o processo de produção da existência humana é sempre um processo social, isto é, estabelecido nas relações entre os homens.

Entender, na história, a sociedade capitalista, é compreender, nesta afirmação de MARX e ENGELS, que:

*"A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real (...). Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.*¹⁵

Dizendo de outra forma, a história do homem não

¹⁴ MARX, K. O 18 brumário de Luís Bonaparte. Porto, Editorial Progresso, 1971, p. 15.

¹⁵ MARX, K., ENGELS, F. A ideologia alemã. Lisboa, Ed. Presença, 1980. v. 1, p. 25-26.

depende de um único fator. O processo de desenvolvimento humano envolve um processo prático-teórico que conjuga todos os fatos humanos, decorrentes das relações que os homens, num dado momento histórico, estabelecem entre si.

Entender a história é compreender que, nas sociedades onde existem interesses antagônicos, as idéias refletem estas diferenças e que os antagonismos presentes em cada sociedade e as transformações de uma forma social para outra serão transpostas para as representações que o homem faz. Num mesmo momento histórico podem existir diferentes interesses e necessidades, o que pode levar à coexistência de diferentes concepções de homem, de natureza e de conhecimento.

Entender o que é a história é compreender o que é o homem.

CAPÍTULO II

A COMPREENSÃO DO HOMEM NA PERSPECTIVA DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A compreensão do homem e a compreensão da história constituem fundamentos básicos para a formação do professor.

Isto porque a Pedagogia, hoje, é caudatária de uma forte influência da Psicologia, a qual, por sua vez, encontra-se, necessariamente, articulada a uma determinada visão de mundo, vale dizer, uma determinada filosofia.

Existe, assim, uma relação estreita entre as teorias psicológicas que explicam o desenvolvimento do psiquismo humano e a ação pedagógica. Por outro lado, não podemos ignorar que as diversas concepções de homem e seu desenvolvimento estão vinculadas a diferentes concepções filosóficas. (KLEIN, 1991)

No que se refere ao surgimento do homem, existem, sob o ponto de vista de uma fundamentação meramente biológica, duas grandes correntes teóricas que tratam da evolução da espécie.

Uma delas é a proposta por Lamarck. Segundo verbete do Petit Robert, para Lamarck,

"duas são as causas principais das transformações da evolução dos seres vivos: uma tendência espontânea da matéria viva em direção ao aperfeiçoamento; de outro lado, uma influência de circunstâncias exteriores. A adaptação ao meio, ao modo de vida, traz consigo uma série de modificações das necessidades, criando, nos animais, novos hábitos que, por sua vez, engendram transformações no organismo (o exercício que implique no uso de um órgão de um órgão conduz ao seu desenvolvimento, enquanto a ausência de uso desse mesmo órgão conduz, ao contrário, à sua atrofia)".¹⁶

O pensamento lamarckiano afirma, assim, o pressuposto de que as espécies se alteram a partir de adaptações ao ambiente, ou seja, a mudança no indivíduo e na espécie, decorre de um esforço de adaptação ao meio. Esse esforço de adaptação leva à mudanças físicas, orgânicas.

¹⁶ Petit Robert, Dictionnaire Universel des Nomes Propres. Montréal, Canada, Les Dictionnaires Robert - CANADA S.C.C., 1988.

Por outro lado, Darwin,

"tendo constatado a variabilidade das espécies, a explica pela ação direta ou indireta do meio, o uso ou o desuso do exercício do organismo (idéias já expressas por Lamarck, que exerce sobre Darwin uma grande influência), e pela ação de pequenas variações bruscas e espontâneas sobre as quais funciona o mecanismo da seleção natural".¹⁷

Darwin define a seleção natural nos seguintes termos:

"A persistência do mais apto à conservação das diferenças e variações individuais favoráveis e a eliminação das variações nocivas."¹⁸

Em síntese, conforme os estudos de Darwin, a evolução da espécie não se processa por esforço de adaptação. A mudança do organismo é sempre uma mutação genética.

17 Idem op cit.

18 Idem op cit.

A contribuição de Darwin, naquilo que representa um avanço em relação ao pensamento de Lamarck, encontra respaldo nos estudos da Genética, que confirmam o fato de que só se transmite geneticamente aquilo que é inato e não aquilo que é adquirido no transcorrer da existência do indivíduo.

Em oposição à mera transposição da perspectiva biológica, seja relacionada a Lamarck ou a Darwin, para a psicologia do desenvolvimento e, por decorrência, para a pedagogia, KLEIN¹⁹ introduz, no debate pedagógico, a questão da produção histórica da humanidade pelo próprio homem, em oposição a uma sua emergência supostamente natural e evolutiva.

Tecendo considerações sobre a emergência da forma propriamente humana de ser, a autora assim se pronuncia:

"Segundo relato de estudos antropológicos, esse precursor da humanidade tinha sido produzido pela natureza na forma de animal coletor. De fato, a natureza não dotou essa espécie dos "instrumentos" naturais para o

¹⁹ KLEIN, Lígia Regina. Elementos para a compreensão da Produção Social da Mente. Texto mimeografado, p. 13/14. Curitiba, 1992.

exercício da caça: a força e a agilidade, capazes de propiciar-lhe condições de perseguir e destroçar outros animais.

Tinha, contudo, atribuído-lhe a possibilidade de digerir proteínas vegetais e animais.

Assim, embora aparelhado para digerir carne, esse nosso ancestral não tinha os meios naturais para a conquista desse alimento.

Ao iniciar o processo de produção humana, rompendo com as determinações naturais que sobre ela pesavam, essa espécie, num primeiro momento, se produz, a si mesma, como espécie caçadora, subvertendo a natureza: a sua própria, na medida em que produz formas de força e agilidade que a natureza não lhe tinha propiciado; e aos outros elementos da natureza, na medida em que produz novas funções para esses elementos.

De que forma ocorre essa subversão?

Impossibilitado, fisicamente, de

realizar a caça, pela ausência de força e agilidade, a espécie produz condições de caça, na medida em que:

1. se organiza socialmente na ação de captura;

2. utiliza elementos da natureza como instrumentos para abater a caça.

Temos, aqui, novos dados ocorrendo na realidade. A diferença fundamental é de que esses dados não acontecem espontaneamente, mas só passam a existir por produção do homem.

Saído, desse modo, da condição natural, o homem passa a produzir, também novas necessidades, decorrentes dessa mesma produção.

Vejamos, a possibilidade natural de comunicação (através de processos biológicos de mudança de pêlo, de mudança de penas, de cheiro, etc.) que ocorre entre os animais, é suficiente para produzir mecanismos de comunicação no interior de uma realidade natural, regulada, ela mesma, por processos espontâneos, naturais.

Contudo, à medida que o homem cria uma nova realidade, esses processos naturais deixam de ser suficientes. É preciso criar uma nova forma de comunicação, compatível com essa nova realidade. Assim, simultaneamente ao surgimento desses fatos humanos, surge, também, novas formas de relação com tais fatos. Surge, da mesma forma, novos modos de comunicação, agora já não mais espontâneos, biológicos, organicamente determinados. Essa nova comunicação terá de ser, necessariamente, capaz de expressar uma realidade não natural, uma realidade produzida pelo homem, num processo de subversão da natureza física.

Essa comunicação não natural é produzida na forma de representação. Isto é: é um processo simbólico de representação dos dados objetivos da realidade."

Para melhor compreendermos esta questão, de que o homem não é determinado por leis biológicas, mas por leis do desenvolvimento social-histórico, buscamos, ainda, a contribuição de LEONTIEV²⁰, quando afirma que a formação do

homem passa por estágios.

O primeiro é marcado pela ação das leis biológicas, em que os seus órgãos se adaptaram às condições e exigências da produção. O segundo estágio é marcado pelas leis sócio-históricas que regulam o desenvolvimento da produção e dos fenômenos que ela engendra. Conforme este teórico, muitos autores colocam a história do homem como um processo submetido apenas a esta dupla condição. Ele, ao contrário, afirma que a formação do homem passa por outra etapa, terceiro estágio, em que os fatores biológicos e sociais da formação de sua natureza se modificam de novo: é o estágio do aparecimento do homem moderno - *Homo Sapiens*. Esta etapa representa uma viragem radical no desenvolvimento do homem, que se liberta da dependência das modificações biológicas, e as leis sócio-históricas são as únicas que dirigem o seu desenvolvimento. O homem, definitivamente formado, possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu posterior desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Não quer dizer que as leis evolutivas e hereditárias deixem de atuar. O homem não escapa à ação das leis biológicas, mas estas leis não condicionam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da

20 LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizontes, 1986.

humanidade. O processo de desenvolvimento é movido por outras forças e não por leis da evolução biológica e hereditária.

Assim, segundo Leontiev, o processo de humanização, processo de transformações essenciais na organização física do homem, completou-se no início da era da história social da humanidade. No entanto a história da humanidade e as condições de vida dos homens e os próprios homens continuarão a modificar-se.

Leontiev, como Engels, afirma que o trabalho é a atividade fundamental do homem. Na sua atividade, os homens, diferentemente dos animais, não se adaptam à natureza, mas modificam-na. Criam objetos para satisfazer a suas necessidades e os meios para produção desses objetos (instrumentos) e depois máquinas mais complicadas. Ao lado da produção de bens materiais, desenvolve-se a cultura espiritual dos homens (as ciências e as artes). E cada nova geração começa a sua vida no mundo dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes.

Abordagens científicas opostas mantêm a idéia de que o homem é diferente dos animais. Porém alguns cientistas desenvolveram seus trabalhos numa perspectiva teórica em

que as particularidades biológicas e hereditárias do homem é que explicam a diferença destes com os outros animais. Algumas destas teorias têm servido de base para explicar o desenvolvimento do homem numa visão reacionária e racista, que justifica as desigualdades entre os homens com base em teorias biológicas. Este ponto de vista de que o desenvolvimento do homem se realiza sob a forma da transmissão hereditária das propriedades da espécie humana tem servido de base não só para a justificativa da seleção genética artificial para a formação de uma raça humana pura e o extermínio de "raças inferiores", como também para explicar o fracasso escolar de determinados grupos de alunos.

Na perspectiva da ciência da História, também se colocam como diferentes o homem e os outros animais. Porém esta diferença não é explicada com base em teorias biológicas ou hereditárias. Nesta linha teórica, Leontiev afirma que o homem chega indefeso ao mundo, apenas com a faculdade de formar capacidades especificamente humanas, e que as descobertas o levaram a grandes conquistas, mas estas não estão ao alcance de todos. Conforme esse autor, enquanto existe uma unidade na espécie animal, isto não acontece entre os homens, não porque haja entre eles

diferenças de cor, formas dos olhos e traços exteriores, mas devido à grande diferença existente entre as condições de vida. Estas desigualdades não dependem de diferenças naturais ou biológicas, mas são criadas pela desigualdade econômica e de classe. A divisão social do trabalho leva a que a atividade material e espiritual, a satisfação e o trabalho, a produção e o consumo se separem e correspondam a homens diferentes. A concentração da riqueza material leva também à concentração da cultura espiritual. Apenas uma minoria possui meios mais complexos de produção material e cultural, que é posta a serviço dos seus interesses, surgindo daí uma diferenciação da cultura, em relação àqueles cuja posse dos meios de produção material e cultural se configura de forma mais restrita. As diferentes formas de dominação representam, para alguns povos, um empecilho ao desenvolvimento e progresso de sua cultura. Leontiev afirma que a concentração e alienação da cultura do homem se verificam na história da humanidade e apresentam, como consequência, profundas diferenças entre as capacidades alcançadas, mas tais diferenças não são eternas como não são eternas as relações sócio-econômicas que as engendram.

A perspectiva da ciência da História, opondo-se

radicalmente aos teóricos que vêem o desenvolvimento do homem como continuação direta do processo biológico de evolução, afirma que o homem não nasce dotado das conquistas históricas da humanidade. Esta citação de Leontiev é bastante elucidadora:

"(...) As conquistas do desenvolvimento das gerações humanas não se encontram encarnadas no homem, nem nos seus germens inatos, mas no mundo que o circunda, nas grandes criações da cultura da humanidade. Só no processo de assimilação deste progresso, processo que o homem realiza durante a sua vida, adquire as propriedades e capacidades autenticamente humanas; este processo situa-os nos homens das gerações anteriores e eleva-o muito acima do reino animal.²¹

Para Leontiev, as capacidades humanas, como a música, por exemplo, surgem durante a vida, e o problema não consiste na capacidade ou incapacidade dos homens de assimilar as aquisições da cultura humana.

Na realidade, nem todos os homens têm possibilidades de marchar pelo caminho do desenvolvimento sem quaisquer limitações, portanto só a destruição das relações sociais

²¹ LEONTIEV, op cit, p. 69.

fundadas na exploração do homem pelo homem pode permitir a todos desenvolverem-se em plenitude.

Para melhor compreendermos como ocorre o processo de assimilação individual do desenvolvimento histórico da humanidade, recorreremos novamente a Leontiev. Segundo este teórico, a experiência social-histórica da humanidade apresenta-se como fenômenos exteriores que circundam o homem. A indústria, a ciência e a arte são resultado da sua formação histórica, este mundo conduz o homem ao humano. Para exemplificar esta questão, Leontiev usa o exemplo da assimilação dos instrumentos. Afirma que o instrumento é um produto da cultura material que exprime os traços da criação humana, não é apenas determinado objeto com forma e propriedades físicas, mas é, ao mesmo tempo, objeto social, resultado histórico das experiências de trabalho. Este conteúdo social nos instrumentos humanos diferencia-se dos instrumentos dos animais. Cita o exemplo de que os macacos usam um pau para pegar um fruto, mas quando não precisam mais dele o abandonam; por isso os animais não guardam os seus instrumentos e estes não se transmitem de geração a geração. Não existe, entre os animais, o processo de assimilação dos instrumentos, a utilização do instrumento não forma novas operações motrizes, o instrumento submete-

se aos movimentos instintivos. No homem, conforme Leontiev, acontece uma relação oposta, a sua mão passa a fazer parte do sistema social-histórico de operações encarnadas no dito instrumento e submete-se a eles. O homem, ao assimilar os instrumentos, reestrutura os seus movimentos naturais e instintivos e, durante sua vida, formam-se nele capacidades motrizes novas e superiores. Assim, para Leontiev, o homem, ao apoderar-se dos instrumentos, assimila as operações motoras a eles ligadas. Este processo de formação de novas capacidades motoras, as funções psicomotoras, "humaniza" a sua esfera motora. O mesmo se passa na assimilação dos fenômenos da vida cultural. O domínio de uma língua não é apenas um processo de assimilação das operações com palavras que historicamente se afirmaram nos seus significados, é também a posse da fonética da língua. Através desses processos, o homem elaborou as funções de articulação e audição, bem como a atividade central do cérebro. Assim, o processo de apropriação consiste em criar novas capacidades, novas funções psíquicas.

Outro aspecto, enfatizado por Leontiev no estudo do processo de assimilação individual do desenvolvimento histórico da humanidade, diz respeito à educação. Segundo esse autor, o homem não se encontra só diante do mundo, as

suas relações com ele são sempre relações com outras pessoas. O homem deve relacionar-se com o mundo circundante através de outros homens, desse modo este processo é um processo de educação. O movimento histórico é impossível sem a transmissão às novas gerações dos progressos da cultura humana, sem a sua educação.

Considerando que o futuro professor deve ter clareza de que a forma como compreendemos a realidade determina as nossas ações práticas, entendemos de fundamental importância aprofundar a compreensão das relações entre teoria e prática.

Nesse sentido, referenciando-nos ainda nas idéias de KLEIN, analisaremos o modo como, numa sociedade, marcada pelas desigualdades, convivem, num mesmo momento histórico, concepções teóricas diferentes. Algumas dessas concepções explicam a realidade de modo parcial, levando a análises precárias e segmentadas do mundo em que vivemos. Desta forma, não possibilitam uma visão da totalidade concreta.

As teorias deslocadas do real são, de fato, ideologias, ou seja, apresentam uma falsa explicação da realidade.

Como afirma KLEIN:

"... a única via capaz de explicitar a prática social dos homens, hoje, é a ciência da História."

E ainda:

"A superação das compreensões parciais, fragmentadas e ingênuas, só pode ser conseguida quando se traduz teoricamente a realidade, entendendo-a como prática social."²²

A compreensão desse conceito é fundamental. Prática social caracteriza tudo aquilo que é humano e todo ato humano é sempre social. Mesmo os atos aparentemente individuais são atos sociais.

O indivíduo, para viver numa forma humana, precisa da contribuição indireta da humanidade toda. Assim, a prática social é a relação direta ou indireta com o ser humano, é tudo o que a humanidade realiza.

A teoria, desta forma, está vinculada à prática social, ela é resultado de uma prática. Só é considerada teoria - ciência - aquela que resolve os problemas que a

²² KLEIN, Lígia Regina. in Caderno de Alfabetização para o Professor, p. 5. DESU, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, 1991.

prática produz. Teoria e prática existem em decorrência uma da outra. Neste sentido, a interpretação de uma prática é teoria, e qualquer teoria que não explique a prática real não é ciência.

Existem teorias precárias, que não explicam a realidade ou apenas a explicam parcialmente. É nessa categoria, de explicação parcializada do real, que incluímos, hoje, tendências de cunho idealista e materialista-mecanicista.

A visão idealista tem por pressuposto básico, em última análise, a afirmação da idéia como fundamento da realidade. No materialismo mecanicista, postula-se que o determinante do real é a matéria. Tanto uma quanto outra concepção partem de um dado do real, estão fundadas num aspecto da realidade, mas não dão conta do real.

As duas concepções ignoram que a realidade humana apresenta duas dimensões: uma dimensão material e uma dimensão de idéias. Em outras palavras, a realidade humana é composta pela matéria e pela idéia, ou seja, a prática e a teoria.

Não existe nada no mundo humano que não seja pensado pelos homens. A idéia ou pensamento é a forma como o mundo

material é representado na consciência dos homens.

Conforme esclarece KLEIN, a realidade, nas suas dimensões material e ideal, é produto da ação humana, e, nesse sentido, estas duas dimensões são expressão da História.

Ainda segundo KLEIN²³, o mundo material não se explica por ele mesmo. O que determina o objeto são as relações sociais. A atribuição de um conceito não depende da coisa física em si, mas da relação humana que se tem com o objeto físico. Portanto, o processo de aquisição do conhecimento não se dá pela relação do sujeito com o objeto, mas pela relação do sujeito com os outros sujeitos.

É nisso que a aprendizagem humana é diferente da aprendizagem animal. Enquanto entre os animais este processo se dá por adestramento, por ensaio e erro, por repetição sensorial, num processo totalmente individual onde a experiência não é transmitida e só acontece em contato com o objeto físico, o homem por possuir seu intelecto produzido a partir de símbolos, que opera não só com os dados físicos mas com as representações, tem uma

²³ KLEIN, Lígia Regina. Percalços do Discurso Pedagógico em Tempos de Indefinição. Tese de Mestrado. PUC/SP, 1992.

memória, atenção e comunicação simbólicas que levam a uma aprendizagem diferente da aprendizagem animal.

Enquanto o intelecto do animal é de base sensorial, a consciência humana tem a possibilidade da operação simbólica.

A produção do símbolo pela humanidade permitiu sair do apenas prático para o prático-teórico. Esta possibilidade de simbolizar leva ao surgimento de uma inteligência histórica, que é resultado da produção e, portanto, não é inata.

Partindo do pressuposto de que a inteligência da criança não é inata, mas produzida, o papel da escola é o de propiciar um meio necessário para levar o educando à aprendizagem. O que diferencia-se totalmente das concepções pedagógicas que pressupõem que a maturação é determinante e que, portanto, acreditam que a educação tem que aguardar que esta maturação aconteça.

A experiência, o conhecimento humano, ao utilizarem-se do símbolo, da representação, deixam de ser individuais e passam a ser sociais.

O conhecimento social pode ser transmitido. Assim,

cada homem não precisa reviver aquilo que um outro homem tenha vivido, ou seja, basta que alguém tenha vivenciado determinada experiência para que esta possa passar a ser patrimônio da humanidade, e isto só é possível porque esta experiência pode ser representada simbolicamente.

O homem tem a possibilidade de registrar a experiência e transmiti-la, daí reafirmarmos que o conhecimento é social, pois é transmissível. Cada homem não precisa, assim, reinventar o que já foi descoberto, produzido pelos outros homens. Cada geração pode avançar no processo de produção de conhecimentos pois tem a capacidade de assimilar os conhecimentos já produzidos pelas gerações anteriores e ir além, a partir daquilo que já domina.

Assim, por exemplo, o homem não precisa reinventar o fogo. As crianças não precisam construir o processo de criação de símbolos para a comunicação, ou seja, a escrita. Elas precisam apropriar-se, de forma ativa, de um código já construído pela humanidade.

A diretriz histórica refere-se, como vimos, a tudo aquilo que resulta da produção humana.

O mundo histórico, produzido, é diferente do mundo natural, espontâneo. Tudo o que diz respeito à condição

humana perde a dimensão natural. O processo de humanização é o processo de negação do natural.

Em consonância com tais pressupostos, KLEIN conclui que educar é romper, na criança, a sua condição natural, e introduzi-la em práticas sociais, práticas da condição humana.

Assim, a criança, ao nascer, é um ser biológico, e humanizá-la é estabelecer uma ruptura com as leis biológicas, para que assuma as leis sociais.

Esta concepção histórica de desenvolvimento opõe-se radicalmente às teorias que pressupõem que tudo está determinado pela genética, pela hereditariedade, pela maturação do sistema nervoso.

Da mesma forma, não compactua com teorias que acreditam que o desenvolvimento está centrado nos fatores ambientais.

Não podemos ignorar, para a elucidação desta questão, a contribuição de VYGOTSKY²⁴ na compreensão do homem. Ele desenvolveu uma teoria marxista do

²⁴ VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2ª Ed. brasileira, Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1988.

desenvolvimento intelectual humano, lançando as bases para uma ciência comportamental unificada. Criticou, violentamente, as teorias que afirmam que as funções intelectuais são resultado unicamente da maturação, isto é, estão pré-formadas na criança, para, num determinado momento, se manifestarem.

Correlacionou as questões psicológicas concretas a idéia de Marx de que mudanças históricas na sociedade produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Estendeu também o conceito de mediação na interação homem-natureza ao uso de signos, além do uso de instrumentos, defendido por Engels. Conforme sua posição, os sistemas de signos, entre eles a linguagem e a escrita, são criados pelas sociedades no desenvolvimento da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Para ele, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da História, afirma que o comportamento humano difere do comportamento animal, que o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. E que esta proposição exige uma

metodologia própria pra a análise do homem. Considera três princípios como básicos para a análise das funções psicológicas, que são os seguintes:

*"(...) (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva, e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associativa, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento."*²⁵

Estas considerações sobre o método de pesquisa dos processos psicológicos superiores são justificadas por ele por considerar que as observações experimentais não podem servir como base para o estudo adequado das formas

²⁵ VYGOTSKY, op. cit, p. 74-75.

superiores, especificamente humanas, de comportamento. O método, para ele, tem um papel fundamental no estudo dos processos psicológicos humanos e este estudo tem de estar historicamente fundamentado, ou seja, estudar alguma coisa significa estudá-la no processo de mudança.

Respeitando as considerações sobre o método dialético de análise das funções psicológicas, em seus estudos com crianças, aponta-nos importantes revelações. Um dos aspectos valiosos de sua obra diz respeito à relação entre pensamento e linguagem; não menos importantes são também seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a interação do aprendizado com o desenvolvimento, e o papel do símbolo no desenvolvimento da linguagem escrita, fundamentais para uma compreensão mais ampla do processo de alfabetização.

Os seus estudos caracterizam os aspectos humanos do comportamento, mostrando como estes se formaram ao longo da história e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. Enfatiza, em suas análises, três aspectos fundamentais: 1) a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; 2) o trabalho como meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e as conseqüências psicológicas desta interação e 3) a

natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Critica a posição dos psicólogos que comparam o estudo das crianças à botânica, enfatizando apenas os aspectos biológicos do desenvolvimento. Considera a maturação um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do desenvolvimento humano. Critica também os estudos sobre o desenvolvimento infantil baseados em experimentação com animais. Para ele, o sistema de atividade da criança é determinado tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos. Afirma que existe uma integração entre fala e raciocínio prático ao longo do desenvolvimento e que a fala tem papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Considera que, embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto constitui a essência do comportamento humano complexo. Suas análises atribuem à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas novas de comportamento.

Nas suas palavras,

"O momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes do desenvolvimento, convergem."²⁶

Neste sentido, a capacidade humana da linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de problemas, a planejar soluções e a controlar seu comportamento. Assim, signos e palavras constituem, para as crianças, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem constituem a base da atividade das crianças, o que as distingue dos animais.

Segundo este teórico, a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma parte de um sistema dinâmico de comportamento, são afetadas pela relação entre o uso de instrumentos e a fala. Afirma que a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala e esta constitui parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. Estabelece uma

²⁶ VYGOTSKY, op. cit, p. 27.

ligação entre a linguagem e a percepção, revelando a interdependência do pensamento com a linguagem. Diz que o mundo é percebido pelo homem, não apenas em cor e forma, mas em sentido e significado. Considera a existência de uma relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais.

Em seus estudos sobre a memória, aponta a existência de dois tipos diferentes. Uma chamada memória natural, que está próxima da percepção e caracteriza-se pelo imediatismo, e outra forma de memória, como atar nós e marcar um pedaço de madeira, com a finalidade de auxiliá-la. Estas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. Assim, considera no processo de desenvolvimento duas linhas diferentes quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Destaca que a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento destas duas linhas. Teoriza que o uso de instrumentos e a fala constituem as raízes do desenvolvimento cultural do comportamento e estabelece uma

relação entre os signos e o instrumento, dizendo que o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Possivelmente por ter vivido numa sociedade da qual se esperava a solução dos problemas sociais, preocupou-se em produzir uma psicologia que tivesse relevância para a educação. Neste sentido, encontramos sempre em seus estudos implicações educacionais. Afirma que os problemas educacionais não podem ser resolvidos sem um estudo da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Segundo seu ponto de vista, todas as correntes sobre o aprendizado reduzem-se a três grandes posições teóricas.

A primeira pressupõe a independência entre desenvolvimento e aprendizado. O desenvolvimento é visto como um pré-requisito para o aprendizado. A segunda posição teórica postula que aprendizado é desenvolvimento, os dois processos ocorrem simultaneamente, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos. A terceira posição tenta combinar as duas posições anteriores, ou seja, considera que o processo de maturação prepara o processo de aprendizado e este faz avançar o processo de maturação. Ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, o aprendizado e o desenvolvimento

não coincidem.

Vygotsky rejeita as três posições teóricas e considera que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, mas dá um destaque para o que denomina "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de um adulto ou de outra criança mais experiente. Considera também "nível de desenvolvimento real" aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, como resultado de certos ciclos já completados. Afirma que aquilo que a criança é capaz de fazer "com ajuda" é mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. Nesta perspectiva, o estado de desenvolvimento mental de uma criança é definido pelo nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Estas considerações sobre a interação de aprendizado e desenvolvimento apontam para uma ação pedagógica em que a direção do processo educacional é fundamental que seja dada pelo professor, porque propicia o desenvolvimento, opondo-se às pedagogias que passivamente esperam o momento em que o conhecimento "desa-broche". Do ponto de vista de Vygotsky, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente

organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Outro aspecto dos seus estudos que merece consideração é o que diz respeito ao papel do brinquedo no desenvolvimento humano. Ele considera o brinquedo como uma necessidade da criança, entendendo necessidade como aquilo que é o motivo para a ação. O brinquedo é visto como o envolvimento num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem tornar-se concretos. Afirma que o brinquedo é um fator muito importante do desenvolvimento e que ocorre uma mudança no "brincar", indo da predominância de situações imaginárias para a predominância de regras.

As considerações sobre a pré-história da linguagem escrita mereceu destaque nos seus estudos. Afirma que a escrita é pouco considerada na educação escolar. Conforme sua visão, a escola ensina a desenhar letras e a construir palavras, mas não ensina, de fato, a linguagem escrita. Na realidade, a preocupação escolar se relaciona apenas com a mecânica do ler e do escrever. Embora existam muitos "métodos" de ensinar a ler e escrever, eles não estão baseados num procedimento científico. A escrita,

diferentemente da linguagem falada, tem sido imposta às crianças. A escola tem considerado a linguagem escrita apenas como uma complicada habilidade motora, não a entendendo como um sistema particular de símbolos e signos que representam um ponto básico em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Para Vygotsky, a linguagem escrita constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, se torna um simbolismo direto, ou seja, a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que representam sons e palavras da linguagem falada, e esta, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Aos poucos, a linguagem falada desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que representam diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Portanto é um sistema complexo que não pode ser dominado de maneira puramente mecânica. Temos de considerar a escrita a partir da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos nas crianças.

A história do desenvolvimento da escrita nas crianças não é um processo evolutivo linear e esta história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual. O gesto constitui a primeira representação do significado e

é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho, afirma de forma poética Vygotsky. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são simples gestos que foram fixados. Cita Wurth, que ao discutir a história da escrita humana, assinala a ligação entre os gestos e a escrita pictográfica. Todas as designações simbólicas na escrita pictográfica só podem ser explicadas como derivadas da linguagem gestual. Os primeiros rabiscos das crianças são mais gestos do que desenhos no verdadeiro sentido da palavra.

O desenvolvimento do simbolismo no brinquedo é visto por ele como um dos aspectos da pré-história da escrita. A criança utiliza diferentes objetos e seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Por exemplo, um cabo de vassoura, para a criança, transforma-se num cavalo. O brinquedo simbólico pode ser entendido como um sistema muito complexo de fala através de gesto. A brincadeira do faz-de-conta é uma das grandes contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita. A representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, e esta atividade leva à linguagem escrita.

Atesta que o desenvolvimento do simbolismo aparece também no desenho. Cita Buhler, por afirmar que o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. Inicialmente, a criança desenha de memória, ou seja, as crianças não desenhavam o que vêem, mas sim o que conhecem. Em seus experimentos também observou o que Buhler denomina de "desenhos de raio X". Neste caso, a criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenhar suas pernas, barriga, etc. Observou também que, quando a criança libera seus repertórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. O autor afirma que o desenho das crianças é um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita e a criança, ao fazer uma descoberta básica, a de que pode desenhar, além de coisas, também a fala, dá o passo definitivo para a escrita literal. Esta é a descoberta que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases. A ação pedagógica deve propiciar esta transição, da passagem da atividade do desenhar coisas para o desenhar a fala. Finalizando, o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita são momentos diferentes do processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao concluir seu estudo sobre a pré-história da linguagem escrita, aponta algumas implicações práticas, sintetizando-as em três conclusões básicas.

Na primeira conclusão, considera necessário transferir o ensino da escrita para a pré-escola: no entanto o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias. O exercício da escrita puramente mecânico entediará as crianças, porque, na maioria das escolas, a escrita é ensinada como habilidade motora e não como atividade cultural complexa.

Na segunda consideração, diz que a escrita deve ter significado, ela deve ser incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida. A escrita deve desenvolver-se não como hábito de mãos e dedos, mas como forma nova e complexa de linguagem.

Na terceira conclusão, afirma que esta forma de linguagem precisa ser desenvolvida como atividade necessária e não imposta. A criança tem de ver a escrita como um momento do seu desenvolvimento e não como treinamento apenas mecânico. Há necessidade de que as letras se tornem elementos de suas vidas; desenhar e brincar devem ser estágios preparatórios ao desenvolvimento

da linguagem escrita. Os educadores devem organizar todas as ações e todo o complexo processo de transição dos vários tipos de linguagem escrita, direcionando para a compreensão de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Enfatiza que é preciso ensinar a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

Em síntese, o que tentamos explicitar neste Capítulo, é que existe uma relação intrínseca entre concepção filosófica de mundo, ou seja concepção de sociedade, e concepção de homem e de educação.

O encaminhamento pedagógico do professor está diretamente relacionado com estas concepções mais amplas.

A partir das considerações aqui expostas, a ação pedagógica do professor alfabetizador vai ter por pressuposto alguns aspectos básicos, ou seja, sendo toda experiência humana uma experiência prático-teórica, não será apenas a manipulação do objeto físico, a chamada "experimentação" que possibilita a apreensão do conhecimento, esta apreensão só se dá, de fato, pela elaboração teórica.

É a partir da relação entre os sujeitos, entre o aprendiz e aquele que sabe, que se dá a apropriação do

conhecimento. O professor deve, assim, ter domínio do conteúdo e da forma de encaminhamento metodológico deste conteúdo, para garantir a apreensão e compreensão dos conhecimentos pelo aluno. O aluno é capaz de apreender desde que saibamos a forma correta de ensinar-lhe. Em outras palavras, o professor deve ter um domínio radical do conteúdo e saber didatizar esse conteúdo. Toda atividade do professor deve ter um sentido pedagógico, ela deve, sempre, veicular conteúdo. O brinquedo ou o jogo dramático, por exemplo, têm um papel fundamental na aprendizagem, mas têm que ser encarados como estratégias e não como conteúdo.

É preciso superar determinadas concepções psicológicas que aguardam o momento adequado para ensinar à criança, que acreditam na existência de fases inerentes à criança, que admitem que cada indivíduo constrói seu próprio processo de conhecimento em contato com o objeto, que colocam o ambiente objetivo como o fator determinante dos processos psíquicos e que subsidiam práticas escolares limitadas.

O professor necessita da clareza de que o fator determinante da formação da consciência são as condições histórico-sociais, e oferecer os elementos da realidade social para que a criança a apreenda. Portanto, o conteúdo,

entendido como tudo aquilo que configura um dado real da sociedade, é fundamental.

Como um dos elementos que constituem o conjunto dos conhecimentos acerca do objeto com que o professor trabalha - neste caso, a escrita - apontamos a compreensão de como se deu o desenvolvimento da produção daquele objeto no decorrer do processo histórico-social.

Daí porque, dedicamos o terceiro capítulo deste trabalho a alguns aspectos da questão da aquisição da linguagem escrita pelos homens ao longo da história.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA
DA ANTIGÜIDADE AOS NOSSOS DIAS

Contemporaneamente, não são todos os historiadores da educação que têm se ocupado de discutir mais minuciosamente a questão da alfabetização. Mesmo entre aqueles que abordam mais profundamente o assunto, é raro encontrarmos análises que apresentem uma adequada vinculação com a perspectiva da ciência da História. Não raro tais análises fazem referências sobre a aquisição da leitura e da escrita sem estabelecer relação com o momento histórico em que o fato acontece e por que acontece de uma determinada forma.

Entre os historiadores que abordam a questão da alfabetização, Mario Alighiero MANACORDA, na sua obra **História da Educação**, é dos que apresentam uma análise mais próxima da perspectiva histórica.

É necessário, contudo, ressaltar que, não obstante a importância do autor sobretudo no que se refere ao recolhimento de um riquíssimo acervo de informações sobre a aquisição da linguagem escrita no decorrer do

desenvolvimento histórico da educação, identificamos nele uma análise das relações entre alfabetização X sociedade que se efetiva sob o paradigma de uma visão de sociedade polarizada entre dominados e dominantes. É, basicamente sob este eixo que Manacorda explica o acesso ou a exclusão dos indivíduos do processo de alfabetização.

Mantendo o mesmo eixo explicativo ao longo da obra, Manacorda acaba por atribuir à escrita um mesmo papel em todas as sociedades: um privilégio de uma determinada classe, em desproveito de outra que lhe é antagônica. Neste sentido, nem sempre dá conta de uma explicação mais efetiva no que se refere à interpretação de determinados processos educativos como expressões próprias de uma dada sociedade.

De fato, a própria divisão da história da educação que Manacorda utiliza em sua obra é definida por outros critérios, que, em última análise, são unicamente determinados pela característica classista das sociedades, independentemente das alterações estruturais próprias de cada sociedade. Assim, por exemplo, ao analisar a educação, no decorrer do processo histórico, Manacorda estabelece um critério meramente cronológico para demarcação de cada período, ou seja, analisa a educação nos anos 300 e 400, nos anos 500 e 600, e assim progressivamente, até o nosso

século, posto que, em todos esses momentos, uma característica permanece comum em todas as sociedades: a existência da divisão de classes.

Neste sentido, esse autor, tal como outros que também apresentam uma clara vinculação com a obra de Marx, revela, por vezes, um certo distanciamento da premissa básica do pensamento marxista, no que se refere à concepção de história, tal como expressa em A Ideologia Alemã. Tal concepção da história nos impõe a compreensão de que a educação, bem como as outras instituições sociais, constituem expressões de um determinado momento histórico que são, por sua vez, definidos pelo modo de produção da vida material dos homens. Nesta perspectiva, as alterações substanciais numa sociedade, determinam, necessariamente, alterações no processo educativo.

No entanto, uma vez considerada a ressalva acima, entendemos importante a contribuição de Manacorda na recuperação dos dados relativos ao desenrolar da história da escrita, daí nosso interesse pelo autor.

O panorama histórico que Manacorda nos apresenta vai desde a Antiguidade até nossos dias.

Ao analisar a história da educação, no antigo Egito,

afirma que este povo considerava que seu deus Thot tinha sido o inventor das letras do alfabeto, como também dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia. Embora Manacorda não faça referência, é importante destacar a concepção teológica da história presente naquele momento, ou seja, o movimento histórico da humanidade é explicado como manifestação da vontade de uma ou de muitas divindades. Assim, para os antigos egípcios, o alfabeto não era visto como construção dos homens, mas como resultado da invenção do seu deus Thot.

No entender de Manacorda, os estudos da Antigüidade mostram que, entre os egípcios, apenas reduzida minoria sabia ler e escrever, "pois utilizavam uma técnica extremamente complicada, a escrita hieroglífica" que era um serviço profissional atribuído a um determinado grupo, com o objetivo de registro dos atos oficiais. Embora se relacionasse unicamente com os atos oficiais, relativos, portanto, à classe dirigente, os próprios governantes não tinham domínio da escrita. Para estes, o falar bem é que consistia numa arte necessária.

Tal quadro foi se alterando no decorrer do desenvolvimento histórico e, segundo Manacorda, em torno de 2.100 a.C. aparecem algumas inovações em relação à escrita.

Segundo suas palavras:

"(...) Paulatinamente nos encontramos perante uma tradição consolidada que tem na escritura o seu principal instrumento. Este instrumento, a escrita, que neste momento servia aos fins da memória histórica e da administração civil, torna-se cada vez mais o instrumento da formação para o comando, para o qual até agora era suficiente o domínio da palavra falada. Desta forma, o escriba, isto é, o perito na escrita, tende a se tornar, além de funcionário da administração, também - se não sobretudo - mestre dos grandes (por nascimento ou por ascensão social) e, particularmente, dos "filhos do rei" e dos filhos de outros grandes."²⁷

Percebe-se, com esta citação, que as pessoas que tinham naquele período domínio da escrita gozavam de prestígio social e exerciam a função de mestre para perpetuar seu conhecimento e seu uso. Entre os egípcios, como é comum na história de todos os povos, nem todos tinham acesso à educação, e apenas os que desempenhavam um ofício para o qual ela era exigida, aprendiam um pouco de leitura e escrita .

²⁷ MANACORDA, M. A. História da educação na Antigüidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989, p. 20.

Ainda conforme Manacorda, na Grécia o processo educativo é definido de acordo com as classes sociais: para as dominantes, uma educação que levasse ao "pensar" e "falar" e para as dominadas, inicialmente nenhuma escola, apenas um treinamento no trabalho.

Com o desenvolvimento da democracia, nasce a escola de escrita para todos os cidadãos livres. Neste momento, a escrita já se apresenta na forma alfabética e, no entender de Manacorda, "já não era tão complexa como a hieroglífica do Egito". Ao lado dos mestres de ginástica e de música estava o mestre das letras do alfabeto (o *grammatistés*), que, na hierarquia de poder não era tão importante quanto o escriba egípcio, mas tinha relevante função social.

No século V a.C., através da escola, houve maior difusão da escrita, nas chamadas escolas de letras (*grámmata*) ou de bê-a-bá, embora continuassem existindo bolsões de analfabetismo. Manacorda relata, em seu livro, que Platão fala sobre a metodologia do ensino desta nova e democrática técnica cultural que era a escrita alfabética onde de início se aprendiam as letras oralmente e depois as letras escritas. = Primeiro, recitavam-se os nomes das letras; depois suas formas e seus valores; em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas

flexões. Tanto a leitura quanto a escrita se faziam, no início, lentamente, sílaba por sílaba. Este "método" foi usado por milênios, chegando até os nossos dias. Quanto ao escrever, Manacorda destaca uma citação de Platão: "Os mestres do alfabeto, às crianças que ainda não sabem escrever as letras, dão a prancheta encerada após terem tracejado nela as letras com o estilo, obrigando-as, em seguida, a escrever seguindo o traçado (...)"²⁸

As fontes registram também a existência de um alfabeto móvel, de marfim ou madeira, que era utilizado como recurso de uma determinada metodologia de alfabetização.

Platão descreve a mecanicidade mnemônica, a lentidão no ensino do alfabeto, e o rigor da disciplina, com base no chicote. A educação inicial era realizada em casa, com o escravo pedagogo, e só num segundo momento a criança dirigia-se à escola.

A posição social do mestre não era de grande prestígio. Embora existissem alguns professores de alto nível - o *grammatistés* - os educadores em geral recebiam um salário de miséria. Fica evidente também, nas citações de

²⁸ MANACORDA, op cit, p. 50.

Manacorda, que o ensinar aos amigos e parentes era considerado digno, mas ensinar por dinheiro era vergonhoso. Nesse sentido, ele afirma:

*"(...) numa sociedade mercantil permanece por muito tempo o desprezo arcaico pelas atividades exercidas com fim de lucro..."*²⁹

Revela que, mesmo sendo considerado vergonhoso ensinar por dinheiro, este costume acabou prevalecendo e a escola derivou numa instituição que não podia faltar nas cidades gregas. Gradativamente, as escolas foram se tornando públicas, o que elevou o prestígio social dos mestres, embora existam documentos que atestam as condições de miséria dos mestres das escolas do Estado. Contraditoriamente, em alguns momentos, na Grécia do século V a.C. e em Roma no século I d.C., os mestres eram disputados com muito dinheiro pelas cidades e até se davam ao luxo de rejeitar propostas.

Em Roma, a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, tem suas raízes na educação grega. A figura do pai como dono e artífice de seus filhos

²⁹ MANACORDA, op cit, p. 63.

é marcante entre os romanos, chegando a absurdos que permitiam ao pai matar os filhos anormais, prender ou condenar a trabalhos forçados e mesmo vender ou matar os filhos rebeldes. Assim, durante muito tempo, não houve em Roma nenhuma forma de educação pública para a primeira infância. O ensino das primeiras letras cabia aos pais; especialmente à mãe era reservada a tarefa de ensinar os primeiros elementos do falar e do escrever. Manacorda destaca o fato de que estas considerações referem-se às classes dominantes, ignorando as classes subalternas. Menciona, ainda a utilização de letras móveis de marfim e de que as meninas também aprendiam o alfabeto.

A modificação importante que se verifica neste período foi a passagem do escravo pedagogo e mestre na própria família para o escravo mestre de crianças de várias famílias e, enfim, o escravo liberto que ensinava na sua própria escola.

A figura do mestre estava relacionada à severidade e à miséria. Outro fato curioso apontado por Manacorda é o que diz respeito ao uso de punições corporais do mestre em relação aos discípulos, e vice-versa, ou seja, a ocorrência de discípulos que batiam em seus mestres.

A aprendizagem da escrita seguia um método excessivamente mecânico. O filósofo Sêneca o descreve, citado por MANACORDA:

*"As crianças aprendem a escrever seguindo aquilo que tinha sido escrito primeiro pelo mestre; seguram-se seus dedos e são levados por outra mão a seguir os modelos das letras; em seguida mandam imitar os modelos propostos, escrevendo as letras conforme os modelos."*³⁰

Manacorda considera os métodos punitivos e mecânicos como "culpados" pelo desinteresse à escola. Quanto a isso, cabe aqui, no entanto, um questionamento: em que medida este valor (leitura e escrita) era necessário para tais alunos, naquele momento histórico?

Em Roma, como na Grécia, a remuneração dos mestres apresentava diferenças muito grandes, de acordo com o grau da escola e com o seu prestígio individual, embora, em termos gerais, fossem extremamente mal remunerados.

A preocupação com a instrução dos escravos se deu no momento em que seus senhores puderam tirar com isto algum lucro, empregando-os como leitores, escrivães,

³⁰ MANACORDA, op cit, p. 93.

administradores, etc.

Durante o século V, um conjunto de circunstâncias - a separação entre Igreja e Estado, as invasões bárbaras, o despovoamento das cidades, a desorganização administrativa, entre outras - levam Roma a uma crise de grande proporção, assolando o Império com a fome e a destruição. Naquele período, a preocupação com a instrução tornou-se secundária e a educação voltou a ser preocupação apenas das famílias.

A partir do século VI acentuou-se a decadência no campo da instrução. Mesmo na Igreja percebe-se o problema da ignorância dos eclesiásticos, existindo até mesmo analfabetos entre eles.

A luta pelo poder entre Estado e Igreja secundarizou a preocupação com a educação, mas foi a Igreja que buscou novas iniciativas na área do ensino.

Em 418, o papa Zózimo instituiu as primeiras escolas religiosas, para que os sacerdotes aprendessem antes de ensinar. Estes sacerdotes seguiam, nos seus ensinamentos, o costume hebraico, que se caracterizava pelo método de obsessiva memorização e repetição, com pouca ou nenhuma atenção ao ensinamento da escrita. Este período foi marcado também por excesso de autoritarismo dos mestres. No Regula

Magistri ficou definido que as crianças deveriam ser instruídas por três horas, em suas tabuinhas, por um monge letrado, e os adultos analfabetos, até 50 anos, deveriam aprender as letras.

Manacorda afirma que se manteve, naquele período, o ensino pelo método do "be-a-bá" ou alfabeto e da aprendizagem mnemônica do nome das letras, organizadas em versos (*versus* do *alfabeto*), para se passar, depois, à formação das sílabas (*sillabicare*), antes de se chegar à leitura de textos. Para a escrita, continuou-se a usar o *productalis*, espécie de tabuinha em que estavam traçadas as letras que a criança devia copiar, ou o modelo traçado pelo mestre.

Um fato bastante interessante, apontado por Manacorda, diz respeito a testemunhos que encontrou em seus estudos, que dão conta de uma aprendizagem espontaneamente "global" por parte das crianças que aprendiam a ler e escrever apenas pela observação das escrituras, sem terem conhecido antes o alfabeto ou a ordem das letras. Esta aprendizagem, numa sociedade pouco alfabetizada, teve grande importância.

Ainda se destaca, no estudo feito por Manacorda

sobre o ensino da leitura, a didática adotada, a qual se caracterizava por separar totalmente a preparação instrumental da instrução concreta. Conforme MANACORDA,

"Lia-se, isto é, reconheciam-se as letras do alfabeto como sinais e instrumentos de memorização e da comunicação da linguagem, mas sem fazer referência a alguma mensagem lingüística real"³¹.

Nesta citação percebe-se que o educando era obrigado, num primeiro momento, a memorizar as letras e sílabas, para só mais tarde chegar à compreensão do que lia.

Manacorda atesta que, após o ano 1000, verificou-se um grande despertar de toda atividade cultural e educativa e a Igreja assumiu a instrução escolar. Nas palavras do Concílio Lateranense, convocado por Alexandre III em 1179:

"Cada Igreja Catedral crie um benefício para um mestre, que ensine gratuitamente aos clérigos da mesma Igreja e aos demais pobres (...). A Igreja, como piedosa, mãe, tem a obrigação de prover os pobres, que não podem ter o apoio dos pais, para que não sejam privados da

*oportunidade de ler e progredir no estudo...*³²

O ensino das letras seguia o mesmo procedimento, ou seja, primeiro aprendiam o alfabeto, em seguida a pronunciar as sílabas e a ler e por fim a entender o sentido de cada parte do discurso.

Conforme Manacorda, no período entre 1300 e 1400, deu-se pouca importância à leitura e escrita. Entre 1500 e 1600 a difusão da instrução tinha por objetivo possibilitar que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero - esta era a intenção dos movimentos ligados à Reforma.

Manacorda fala também do excesso de artificialismos presentes no ensino das letras do alfabeto, como a representação da fala de um animal ou a forma com que os homens os chamavam. Muito destes artifícios estão presentes ainda hoje, nos chamados processos fonéticos, como, por exemplo, o a de abelha, o o de óculos, etc.

Estudando a educação no período de 1700, Manacorda fala sobre a proposta de João Batista de La Salle sobre as "Lições", que constituem um programa do ensino da leitura.

³¹ MANACORDA, op cit, p. 135.

³² MANACORDA, op cit, p. 143.

Estas "lições" são compostas por nove etapas:

a 1ª, a tábua (mural) do alfabeto;

a 2ª, a tábua das sílabas;

a 3ª, o silabário;

a 4ª, o segundo livro, para aprender a soletrar e a silabar;

a 5ª, ainda no segundo livro, em que aqueles que sabem silabar perfeitamente começarão a ler;

a 6ª, o terceiro livro, que serve para aprender a ler com pausas;

a 7ª, o Saltério, livro onde se aprende a ler o latim);

a 8ª, a Civilização Cristã;

a 9ª, as letras escritas a mão.

Todas estas lições eram divididas em ordens - principiantes, médios e avançados - nas quais as crianças eram classificadas de acordo com o seu rendimento, rigorosamente controlado.

Também para o ensino da escrita havia rigorosa divisão em ordens:

- na primeira ordem se aprenderá a posição do corpo e da pena, fazendo hastes e círculos;

- na segunda, a escrever as cinco letras c, o, i, f, m;

- na terceira, as demais letras, enchendo uma página com cada letra;

- na quarta, a escrevê-las em ordem, colocando na mesma linha o alfabeto inteiro com as letras ligadas;

- na quinta, a escrever discursos completos em caracteres grandes;

- na sexta, a escrever de forma correta, ou seja, ortograficamente.

Fica evidente a separação entre o ensinar a ler e o ensinar a escrever. O ler está relacionado com o ensino religioso; o escrever está voltado para o ofício.

Na sequência, Manacorda faz considerações sobre a revolução industrial, que se dá a partir de 1750, quando afirma:

*"Esta evolui a passos gigantescos especialmente na Inglaterra, mudando não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando junto com os processos de trabalho, também suas idéias e suas moral e, com elas, as formas de instrução."*³³

Conforme este historiador, com o desenvolvimento da fábrica se dá a supressão das corporações de artes e ofícios e da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução, gerando espaço para o surgimento da instituição escolar pública. Assim, fábrica e escola nascem juntas.

MANACORDA cita LANCASTER, mostrando que, pelo menos para este educador, a aprendizagem do ler e do escrever estão associadas. Para escrever, os alunos recebem uma tabuinha com areia, onde escrevem com o dedo, e uma pequena lousa. Para ler, os alunos se agrupam em semicírculo à frente de grandes lousas e seguem uma disciplina rigorosa. Transcrevemos, a seguir, a citação do autor sobre o método de Lancaster:

"Depois que as crianças aprendem a desenhar o

³³ MANACORDA, op cit, 249.

*alfabeto na areia, começam a soletrar escrevendo (...). Porém não se mostra mais ao aluno a sílaba a ser escrita, mas só se pronuncia e cada um, ouvindo-a, a escreve. Chegados às palavras inteiras, o monitor pronuncia primeiro as letras, depois as sílabas e, em seguida, a palavra inteira, e o aluno enquanto escreve precisa soletrar em voz baixa (...) e se tem a vantagem de que muitos alunos podem soletrar juntos sem se perturbarem mutuamente.*³⁴

Ao estudar a educação no período posterior a 1800, Manacorda destaca os estudos de psicologia, mostrando a sua importância para a pedagogia, pela possibilidade de se estudar cientificamente os processos de aprendizagem.

Nos estudos de BELLENGER³⁵, percebemos que, tal como aponta Manacorda, os aspectos mecânicos e repetitivos dos métodos de alfabetização têm suas origens há mais de dois mil anos e que, embora tenham se apresentado com roupagens diferentes no decorrer da história da humanidade, sempre privilegiaram o domínio do sistema gráfico em detrimento do domínio da linguagem escrita em seu sentido

³⁴ MANACORDA, op cit, 259.

³⁵ BELLENGER, Lionel. Os métodos de leitura. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.

mais amplo.

Esta forma de ensino da língua que privilegia o código em detrimento do significado já era condenada por Comênio no início do século XVII, quando em sua obra *Didáctica Magna*, ao referir-se ao método para ensinar a língua, afirmava:

*"...as palavras não se devem aprender separadamente das coisas, uma vez que as coisas separadas das palavras nem existem, nem se entendem; mas, enquanto estão unidas, existem aqui ou além e desempenham esta ou aquela função..."*³⁶

O mesmo autor, ao referir-se à metodologia do ensino da língua, faz referência à não separação entre o ensinar a ler e escrever, assim se pronunciando:

"Todas as línguas devem aprender-se mais com a prática que por meio de regras. Isto é, ouvindo, lendo, relendo, transcrevendo, tentando a imitação com a mão e com a língua, o

³⁶ COMÊNIO, *Didáctica Magna*. 3ª Edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, p. 332.

*mais frequentemente possível.*³⁷

Historicamente, um processo penoso e repetitivo tem conduzido o aluno letra por letra, sílaba por sílaba, afastando-o da atividade real de ler e escrever. Com o desenvolvimento da Psicologia e da Linguística, estes problemas são apontados e, embora propostas mais avançadas para aquisição da linguagem escrita sejam formuladas, estas ainda não se concretizaram para a maioria da população escolar.

Na grande maioria das escolas a leitura é, como afirma BELLENGER,

*"...imposta à criança como uma ginástica de decifração (...) e ela desaparece junto com a escola. O adulto não lê, não lê mais."*³⁸.

BETTELHEIM³⁹ também afirma, em sua obra *Psicanálise da Alfabetização*, que nos Estados Unidos, um país de pessoas alfabetizadas, há enorme contradição, pois embora as pessoas tenham domínio da linguagem escrita, poucas são

³⁷ Idem, p. 334.

³⁸ BELLENGER, op cit, p. 58.

³⁹ BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise da alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.

de fato leitoras e escritoras. Acredita que este afastamento do ler e do escrever possa ser atribuído aos primeiros contatos que as crianças estabelecem com os textos escolares, sempre repetitivos e sem imaginação.

Assim, retomando as considerações apontadas por Manacorda, sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, somos levados a alguns questionamentos. Ao falar sobre a Antigüidade, percebe-se que para os egípcios o ler e escrever eram vistos como uma técnica complicada, portanto inacessível à população. Com o advento da escrita alfabética, já não tão complexa, a escrita passa a ser acessível e este momento corresponde ao desenvolvimento da democracia grega.

Conforme já assinalamos no início do Capítulo, não obstante a relevância da contribuição de Manacorda, cabem, a respeito de suas interpretações, algumas considerações.

Inicialmente, questionamos a afirmação de que existe uma "evolução" da escrita, no sentido de uma técnica complexa que, na medida em que se aperfeiçoa, vai-se tornando mais simples e, portanto, mais acessível ao conjunto da população.

Esse caráter supostamente "evolutivo" já é, em si

mesmo, uma negação do caráter histórico da escrita, entendido esse caráter enquanto a resposta adequada às exigências próprias de uma dada sociedade, e não um valor intrínseco ao próprio objeto, tomado em si mesmo.

Outra consideração que podemos destacar, refere-se às seguintes interrogações: por que a escrita é acessível ou inacessível à população? Por que o ensino do alfabeto é difundido ou não para a população?

Conforme já indicamos no início do Capítulo, Manacorda utiliza-se de um único eixo determinante para explicar a apropriação da escrita, ao longo de diferentes formações sociais: a existência de classes sociais antagônicas. Tal premissa, não obstante não ser problemática em si mesma, constitui um equívoco teórico na medida em que o autor a atrela a uma concepção de sociedade fundada no princípio da progressiva superação das classes, pela eliminação das classes dirigentes, o que, por decorrência natural levaria à superação de todas as desigualdades, inclusive no que se refere à apropriação do conhecimento.

A centração nesse eixo teórico secundariza a caracterização do quadro próprio de cada sociedade na qual

se insere a problemática da alfabetização. Desta forma, esta questão parece possuir existência própria, apresentando-se como se estivesse desvinculada da configuração social que lhe é própria, da história, do modo de produção da existência.

Cada formação social apresenta um determinado modo de ser, o qual impõe, por sua vez, determinadas necessidades, as quais, estas sim, poderiam nos dar a resposta para a função da escrita no âmago de cada momento da história.

É, portanto, a partir dessas necessidades, que devem ser analisadas tais questões.

Percebemos, conforme as considerações de Manacorda, que o método de ensino da leitura e da escrita se fazia lentamente, sílaba por sílaba, para só mais tarde se chegar à compreensão do que se lia.

Por outro lado, segundo Bellenger e Bettelheim, esta forma tem durado até nossos dias. Assim, questionamos o porquê do ensino mnemônico ou restrito ao domínio apenas do sistema gráfico, desvinculado do domínio da linguagem escrita no seu sentido mais amplo, tal como Vygotsky questiona.

Não podemos ignorar que, com o advento do capitalismo, o que determina as atividades científicas e educacionais é o conhecimento útil ao capital. Cabe, então, perguntar: interessa ao capital garantir a alfabetização a todos? Em que medida é fundamental, para o tipo de sociedade em que vivemos, a existência de sujeitos que não saibam apenas decifrar um código, mas que sejam de fato leitores e escritores, com possibilidade de verdadeira leitura do mundo?

Seria desnecessário lembrar o caráter dispensável da alfabetização enquanto pré-requisito para que trabalhadores operem máquinas de trabalho simples. Como afirma ALVES:

"...a reprodução da força de trabalho não passa pela escola, sob o capitalismo, sendo decorrência da própria reprodução biológica."⁴⁰.

Posto que o capitalismo acentua a separação, a ruptura entre trabalho intelectual e trabalho manual, cabe, aos que desempenham a primeira forma de trabalho, a

⁴⁰ ALVES, Gilberto Luiz. Da História à história da educação. São Carlos, Tese de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 1981, p. 110.

aquisição da leitura e escrita, enquanto que, para os que desenvolvem apenas trabalho manual, este é um saber dispensável.

Reconhecendo que a análise educacional, enquanto processo e produto histórico, aponta-nos limites e possibilidades, indagamos: como, afinal, vêm sendo formados os futuros professores alfabetizadores hoje? Qual a concepção de alfabetização que está presente nos cursos de Magistério? Sua formação lhes permite reconhecer os determinantes sociais da educação?

O esforço de responder a estas indagações constitui o objetivo da segunda parte deste trabalho.

SEGUNDA PARTE

A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR

CAPÍTULO IV

CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS NA DISCIPLINA ALFABETIZAÇÃO, NOS
CURSOS DE MAGISTÉRIO

A formação do Magistério, no nível de 2º grau, e a preparação do professor alfabetizador em especial, vêm sendo objeto de nossa preocupação já há algum tempo.

Trabalhando como pedagoga por mais de vinte anos, em escolas de 1º grau da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tenho tido oportunidade de contato permanente com professores formados em cursos de 2º Grau, com habilitação Magistério, e que, após concurso público, passam a ocupar vagas de 1ª à 4ª série nas escolas da rede municipal de ensino.

Podemos afirmar, com segurança, por força dessa experiência profissional, que a quase totalidade desses professores chegam às escolas sempre muito temerosos de assumir turmas de 1ª série, isto é, turmas de alfabetização. Quando perguntados sobre a razão desse temor, a resposta constante é a de "não saber alfabetizar".

Na explicação de tal afirmativa, alguns esclarecem

que essa disciplina não esteve presente em seu curso de formação; outros dizem que, embora tivessem tido algumas noções sobre o processo de alfabetização, não se sentem seguros para desempenhar tal função.

Infelizmente o fato aqui narrado não se restringe à nossa experiência profissional. Em encontros de educadores, esta questão era e é sempre explicitada, ou seja, os professores mesmo formados e concursados revelam que não se sentem preparados para assumir turmas de alfabetizandos.

Tanto no âmbito do Estado do Paraná, quanto na esfera nacional, esta realidade não é diferente da vivida por nós em Curitiba. O despreparo para a ação docente nas séries iniciais é um fato.

O despreparo do professor, contribuindo de modo relevante para o aumento dos índices alarmantes de fracasso da passagem da 1ª para a 2ª série, levaram, afinal, a uma preocupação no sentido da reorganização dos currículos dos cursos de magistério, de 2º Grau, de modo a tentar suprir aquela deficiência.

Nesse sentido, quando da reorganização do Ensino de Magistério, na década de 1980, verificou-se a introdução da disciplina Alfabetização na grade curricular dos cursos de

Magistério, com o objetivo de preparar o professor alfabetizador.

Em 1988, ocorreu, no Paraná, uma nova reorganização do Currículo dos Cursos de Magistério de 2º Grau. Tivemos, então, a oportunidade de participar do Grupo de Trabalho da Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento do Ensino de 2º Grau, no que se refere exatamente à reorganização da disciplina de Alfabetização já então incluída no Currículo em vigor.

Naquela ocasião, como suporte às atividades de elaboração de uma nova proposta de conteúdos para a disciplina de Alfabetização, elaboramos e aplicamos um instrumento de pesquisa que objetivava verificar os conteúdos então trabalhados na disciplina, analisando em que medida tais conteúdos de fato eram substanciais para a superação da situação acima exposta, isto é, do despreparo do professorado para uma ação efetiva nas classes de alfabetização.

Na qualidade de consultora daquele Departamento para a área de Alfabetização, tivemos, ainda, possibilidade de contato, através de cursos, encontros e seminários, com professores responsáveis pela cadeira de Alfabetização nos

cursos de Magistério.

Os dados foram coletados através de questionário bastante simples, que contemplava quatro questões que visavam diagnosticar:

- 1) Qual a fundamentação teórica que o professor imprime ao seu trabalho?
- 2) Quais os conteúdos trabalhados na disciplina?
- 3) Qual a bibliografia básica utilizada?
- 4) Como o professor situava a sua disciplina no currículo do Magistério?

Por ocasião da coleta de dados, o Estado do Paraná contava com cerca de 710 professores responsáveis por esta disciplina, os quais atuavam em 295 cursos de magistério, em escolas públicas e 60 cursos em escolas particulares.

A entrega e o recebimento dos questionários foram feitos através do Departamento de Ensino de 2º Grau da SEED. Foram entregues 500 questionários e devolvidos 60, o que representou 8,45% da população docente.

Os dados coletados possibilitaram verificar que 100% dos professores pesquisados consideravam fundamental a

disciplina, usando termos como: "indispensável", "importante", "básica", etc.

Cabe ressaltar que 36% destes professores colocaram-na como a disciplina mais importante do curso de Magistério.

Perguntados sobre a fundamentação teórica de seu trabalho, apresentaram respostas que podem ser classificadas em três grandes grupos.

O primeiro, representando 43% dos professores pesquisados, afirmava que sua fundamentação teórica estava nos métodos de alfabetização.

O segundo grupo, que englobava 20% dos professores, afirmava ter sua fundamentação apenas nos estudos de Emília Ferreiro.

Um terceiro grupo, totalizando 17% dos professores pesquisados, localizava apenas na proposta do Ciclo Básico a orientação teórica que fundamentava seu trabalho.

Verificamos, também, que 13% do conjunto dos entrevistados, afirmou ter, em Emília Ferreiro e no Ciclo Básico, seus pressupostos teóricos, enquanto que 17% dos professores disseram ter uma fundamentação nos métodos de

alfabetização e em Emília Ferreiro.

Considerando que a fundamentação teórica do Ciclo Básico em vigor no ano de 1988, tinha suas bases no estudo de Emília Ferreiro, pudemos reclassificar estes grupos, englobando num mesmo grupo, os que compunham originariamente o 2º, o 3º e o 4º grupos acima.

Essa reclassificação nos permitiu concluir que 50% dos professores pesquisados fundamentavam seu trabalho nos estudos da pesquisadora Emília Ferreiro.

Para melhor visualização, a tabela a seguir retrata os dados acima expostos:

| E | | |
|---|-------------|-----|
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA BÁSICA DOS CONTEÚDOS DESENVOLVIDO NA DISCIPLINA "ALFABETIZAÇÃO", NO MAGISTÉRIO DE 2º GRAU, EM 1988, NO ESTADO DO PARANÁ | | |
| CONTEÚDO | PORCENTAGEM | |
| MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO | 43% | |
| ESTUDOS DE EMÍLIA FERREIRO | 20% | 50% |
| PROPOSTA DO CICLO BÁSICO | 17% | |
| ESTUDOS DE FERREIRO E CICLO BÁSICO | 13% | |
| MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E EMÍLIA FERREIRO | 07% | |

O levantamento dos conteúdos trabalhados na disciplina apontaram para questões relativas:

- 1) aos métodos, processos e técnicas de alfabetização;
- 2) ao período preparatório;
- 3) à proposta do Ciclo Básico;
- 4) aos estudos de Emília Ferreiro.

Entre os métodos citados, receberam destaque: o método de Paulo Freire, o Misto (da Abelhinha), Caminho Suave, Casinha Feliz, Montessori, Erasmo Pilotto e Natural (da professora Heloíza Marinho).

Alguns professores chegaram a afirmar que era importante "treinar" os alunos do curso de Magistério num determinado método, para que estes tivessem segurança ao aplicá-lo. Outros docentes diziam que era fundamental dar uma noção de vários métodos para que o futuro professor pudesse organizar seu próprio método.

Percebemos também, por parte de muitos docentes, um repúdio ao ensino dos ditos métodos tradicionais e a preocupação em desenvolver, nesta disciplina, conteúdos

relacionados aos estudos de Emília Ferreiro.

Outro ponto apontado por alguns professores como um conteúdo significativo a ser desenvolvido na disciplina, dizia respeito a questões relativas a distúrbios da alfabetização e problemas de aprendizagem.

Um número muito reduzido de professores mencionou a importância de se discutir questões relativas ao conceito de alfabetização com os futuros mestres.

Em relação à bibliografia básica utilizada para o desenvolvimento da disciplina, definimos como critério de pesquisa, considerar apenas os livros que foram indicados por mais de dois professores.

Nesse aspecto, os dados coletados compõem o quadro a seguir:

| BIBLIOGRAFIA UTILIZADA | Número de prof. que citaram a obra. |
|--|-------------------------------------|
| APOSTILAS DO CICLO BÁSICO - SEED/PR/1988 | mais de 10 |
| E. FERREIRO: <i>Reflexões sobre a Alfabetização</i> | mais de 6 |
| E. FERREIRO: <i>Alfabetização em Processo</i> | mais de 6 |
| MANUAIS DOS DIVERSOS MÉTODOS | mais de 6 |
| C. MONTEIN & M.H.C. OLIVEIRA: <i>Didática da Linguagem</i> | mais de 3 |
| GLAUCIA B. DOS SANTOS: <i>Processo de Alfabetização</i> | mais de 3 |
| ISOLDA T.S. FEIL: <i>Alfabetização: um desafio</i> | mais de 3 |
| GILDA RIZZO: <i>Método Natural</i> | mais de 3 |
| GIUSEPE I. NERICI: <i>Didática da Linguagem</i> | mais de 2 |
| CLAUDINO PILETTI: <i>Didática Especial</i> | mais de 2 |
| BRUNO BETTELHEIM: <i>Psicanálise da Alfabetização</i> | mais de 2 |
| PAULO FREIRE: <i>A Importância do Ato de Ler</i> | mais de 2 |
| LUIS C. CAGLIARI: <i>Roteiro para o Alfabetizador</i> | mais de 2 |

Apesar das limitações de qualquer trabalho de coleta de dados, julgamos que, a partir deles, é possível tecer

algumas considerações sobre como vem se dando o processo de formação do professor alfabetizador.

A análise dos conteúdos, inferidos dos dados obtidos com a pesquisa realizada, compõe o próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO V

CRÍTICA AOS CONTEÚDOS

A preocupação em conhecer a fundamentação teórica expressa nos conteúdos desenvolvidos na disciplina Alfabetização, dos currículos dos cursos de Magistério a nível de 2º grau, no Estado do Paraná, deve-se ao fato de essa fundamentação vir influenciando marcadamente o processo de formação dos futuros alfabetizadores.

Conforme os dados apontados pela pesquisa, é possível perceber a existência de dois grandes grupos atuantes nos cursos de Magistério: um, privilegiando como se ensina e outro preocupado em saber como a criança aprende. O primeiro, enfatizando o ensino dos métodos tradicionais e o segundo priorizando os estudos de Emília Ferreiro.

Observa-se, ainda, embora compondo um número menor de professores, um terceiro grupo que se caracteriza pelo ecletismo, ou seja, propõe-se a apresentar tanto os métodos tradicionais como os estudos de Ferreiro.

Sobre tais grupos, no nosso pressuposto é o de que, trabalhando com os métodos ou com os estudos de Emília

Ferreiro, estes professores dos cursos de Magistério não dão conta da questão da Alfabetização.

Efetivamente, ambos os grupos, cada um em sua perspectiva, trabalham apenas com um dos aspectos da questão: ou o "como se ensina", ou o "como se aprende".

Sem pretender dar tratamento exaustivo, mas ciente da necessidade desta análise, faremos algumas considerações que julgamos básicas.

Iniciaremos pela análise dos conteúdos veiculados pelos professores que apresentam os métodos tradicionais como assunto básico desenvolvido no curso de Magistério.

Os métodos tradicionais trabalham com "textos" que são, de fato, conjuntos de frases sem nenhum significado. O critério que norteia a escolha desses textos é a incidência de uma determinada letra ou família silábica.

A partir deste critério, encontramos, por exemplo, para sistematizar a letra "P", a seguinte construção:

*"Papai come pipoca.
Fábio come pipoca.
A pipoca pula na panela."*¹

¹ LIMA, Branca Alves de. Caminho Suave. 91ª edição, São Paulo, 1985, p. 53.

Ou então, este outro exemplo, para trabalhar a letra

Z:

*"Zazá viu o menino na cama.
Ela rezava, rezava e dizia:
- Uma beleza! Uma beleza!
Zazá levou para o menino uma roupa azulada."*²

E, ainda, na mesma cartilha, visando trabalhar a letra "G":

*"Gegê era o mágico.
Gegê foi ao colégio.
Gina viu o mágico.
Gegê viu o relógio da Gina na sala.
Gegê pegou o relógio."*³

A partir da leitura destes "textos" de cartilha, as crianças são submetidas de forma sistemática a uma série de exercícios que as distanciam progressivamente da real noção de texto, ou seja, aquilo que tem significado.

As cartilhas apresentam sílabas isoladas, palavras descontextualizadas e frases estranhas. Em todas as cartilhas, a leitura está sempre presa a determinada família silábica. Existe apenas um treinamento mecânico de estruturas elaboradas com critérios questionáveis de

² ALMEIDA, Doracy de Paula F. de. No reino da Alegria. 12ª edição. SP, IBEP, 1984, p. 69.

³ Idem, p. 65

dificuldades. Estes pseudo-textos acabam gerando pseudo-escritas. As produções escritas das classes de alfabetização, submetidas a este tipo de encaminhamento, acabam sendo muito semelhantes às produções das cartilhas.

Estes "textos", sem nenhum sentido, que podem ser chamados de pretextos para a apresentação de uma determinada letra ou sílaba, não comunicam uma idéia, e não utilizam os recursos que a linguagem escrita possui para evitar a repetição, a redundância, etc.

Estes exemplos demonstram que o material apresentado nas cartilhas, que acompanham os chamados métodos tradicionais de alfabetização, não configuram um sentido lógico, descaracterizando a língua como produto da interação entre sujeitos socialmente organizados.

A concepção de linguagem que está presente na maioria dos métodos tradicionais de alfabetização vê a língua como um conjunto de formas prontas e acabadas que devem ser aprendidas.

O encaminhamento da alfabetização que se faz através dos métodos tradicionais, supervaloriza o domínio do sistema gráfico, secundarizando o trabalho da linguagem no seu sentido mais amplo, que é o trabalho com o significado,

com o sentido.

O trabalho pedagógico da alfabetização através dos métodos tradicionais caminha paralelamente com os estudos dos processos psicológicos necessários como pré-requisitos para a alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, coordenação motora, etc.) e suas relações com os aspectos fisiológicos e neurológicos.

O conhecimento do momento adequado para a determinação do início do processo de alfabetização vem sendo uma polêmica entre os educadores, desde Lourenço Filho. Tal abordagem tem levado à utilização de testes de prontidão para se avaliarem as condições de a criança se iniciar ou não no processo de alfabetização.

Alguns métodos, inclusive, enfatizam a necessidade da aplicação desses testes para detectar o nível intelectual e de maturidade das funções específicas consideradas como pré-requisitos para o início do processo de aquisição da linguagem escrita.

Lourenço Filho, na introdução do teste de ABC, faz um retrospecto histórico desse processo e defende a aplicação desses testes como a possibilidade de assegurar a

eficácia do trabalho pedagógico, adequando o ensino às características do aluno e evitando-se o desperdício de esforços que representava ensinar a ler e escrever a crianças que não demonstravam maturidade para tal.

As aptidões mais avaliadas por esses testes, referem-se à discriminação visual e auditiva, à coordenação viso-motora e à compreensão da linguagem oral.

Em síntese, podemos afirmar que o trabalho com os métodos tradicionais de alfabetização se resume a uma prática pedagógica que simplesmente impõe um treino perceptual e motor no período preparatório e um treino repetitivo de palavras e de padrões silábicos durante o processo de alfabetização, colocando absoluta ênfase na cópia e na simples fixação das correspondências som X grafia.

Por outro lado, a criança internaliza a linguagem artificial das cartilhas, como único modelo de língua escrita, o que pode ocasionar-lhes dificuldades posteriores com a leitura e a produção de textos.

Ensinar apenas a mecânica da leitura e da escrita não é alfabetizar. No entanto, o professor só pode abandonar este tipo de encaminhamento se tiver uma

competência teórica que o oriente para uma outra prática.

Se considerarmos os diferentes métodos que são apresentados aos futuros professores, como observamos na pesquisa realizada, vamos perceber que todos têm muito mais pontos em comum do que diferenças, embora se apresentem com roupagens aparentemente diversas.

Quando a disciplina Alfabetização se desenvolve privilegiando o ensino de métodos e técnicas, o trabalho se reduz a treinar os futuros professores em um determinado método ou técnica ou, às vezes, a dar uma noção dos métodos já consagrados para que o futuro professor possa organizar a sua própria metodologia.

Tal encaminhamento parte da premissa de que se ensina alfabetização e de que, tendo segurança, domínio de determinado método ou de vários para que se possa tirar o que de positivo existe em cada um, se estaria preparando o futuro alfabetizador.

Os grandes debates deste tipo de encaminhamento ficam em torno de qual o melhor método ou quais os que dão certo e qual a melhor cartilha de apoio. Nesta discussão dos melhores, ganham destaque, conforme pesquisa realizada pela equipe de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de

Curitiba em 1988, os processos - chamados equivocadamente de métodos - da Abelhinha, Caminho Suave, Casinha Feliz, Montessori, Erasmo Pilotto, Lúdico e Natural (da professora Heloísa Marinho).

O conhecimento dos pressupostos teóricos que sustentam tais métodos - e que constitui condição essencial para uma análise crítica dos mesmos - não é apresentado e discutido com os futuros professores. Alguns equívocos presentes nestes métodos - como: a afirmação de que a cada letra corresponde um som; a visão empobrecida de texto; textos que são usados apenas como pretexto para a apresentação das famílias silábicas - são questões fundamentais desconhecidas pelos alunos do curso de Magistério.

Visando a uma abordagem mais substancial destes diversos processos de alfabetização, MORAIS elaborou uma análise bastante expressiva, cujo quadro, apresentado a seguir, evidencia os processos analisados, o método predominante, os pressupostos teóricos que os sustentam, a sua sistematização, a concepção de linguagem a que estão atrelados e suas implicações pedagógicas.

QUADRO A PARTE

A formação dos professores numa linha que privilegia o treinamento em métodos, sem uma análise dos pressupostos desses métodos, tal como exposto no quadro anterior, faz com que os futuros professores, ao concluírem o curso de Magistério apresentem-se apenas "treinados" num determinado "método" de alfabetização, e convictos de que bastará aplicar fielmente tal método, pois consideram-no infalível. Acreditam, ainda, que se o aluno não aprender, a despeito do seu esforço enquanto professor, é porque, provavelmente, o aluno apresenta deficiência ou tem problemas de aprendizagem.

Por outro lado, tal concepção de alfabetização os induz a considerar que alfabetizar é apenas garantir o domínio do sistema gráfico. E se entendemos que alfabetizar é apenas ensinar a grafar corretamente as palavras, poderemos continuar a privilegiar, nos cursos de formação de professores, o treinamento em métodos.

Assim, a questão central dos cursos de Magistério continuará a ser a preocupação com a escolha do melhor método de alfabetização a ser ensinado aos futuros

professores.

Se, contrariamente, se pretende desenvolver com os alunos de Magistério uma concepção de alfabetização que não se reduz ao domínio da mecânica da leitura e da escrita - mas entende que o ato de ler e escrever deve acontecer em contextos significativos - é necessário superar a estreita visão de que é possível tratar a alfabetização como uma mera questão de método.

Ao concebermos a alfabetização como o domínio de uma forma de linguagem cujo processo se dá pela atividade interacional de indivíduos socialmente organizados, somos levados a questionar os métodos de alfabetização que conduzem o aluno - num percurso que compreende a memorização sequencial, letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra - ao apenas domínio da mera decodificação do sistema gráfico, afastando-o da atividade real de ler e escrever.

Tais métodos de alfabetização se articulam a uma concepção estruturalista de linguagem, que vê a língua como sistema autônomo construído por leis próprias, desvinculada do social e da história.

Parece que se localiza aí uma das questões

fundamentais e que precisa ser urgentemente considerada na formação do alfabetizador, ou seja, a concepção de alfabetização que se amarra a uma concepção de linguagem.

A abordagem que concebe a alfabetização apenas como questão de método parte da premissa de que sua aprendizagem requer um conjunto de habilidades e capacidades psicomotoras, caracterizadas como prontidão para a alfabetização. Assim, os futuros professores aprendem que deverão desenvolver um período preparatório para a alfabetização, e este período - tal como indicado pela totalidade dos métodos tradicionais - está centrado no desenvolvimento da coordenação motora, da discriminação visual e auditiva.

Os futuros mestres concluem o curso acreditando que preparar para a alfabetização é desenvolver habilidades e percepções, não havendo preocupação em colocar a criança em contato direto com o mundo real da escrita.

Analisemos, por outro lado, um segundo grupo de professores atuantes nos cursos de Magistério e que se caracteriza por não trabalhar com os métodos tradicionais.

Tal fato, que poderia, à primeira vista, significar um avanço, apresenta, quando analisado em profundidade, um

caráter igualmente problemático.

Estes professores vêm se fundamentando, nos conteúdos da disciplina Alfabetização, nos estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores. Assim, defendem junto aos futuros alfabetizadores uma teoria que fala do processo pelo qual a criança passa, ao adquirir a linguagem escrita.

Emilia Ferreiro, doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra, com tese orientada por Jean Piaget, de quem foi colaboradora, realizou um trabalho de investigação a respeito do processo de alfabetização, buscando compreender melhor o fracasso escolar nas séries iniciais.

Seus estudos versam sobre os estágios de conceptualização da escrita, sobre as suas descobertas, quanto às concepções dos alunos e quanto ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em colaboração com Ana Teberosky, Emilia Ferreiro analisou as interpretações que as crianças dão à escrita, concluindo que elas constroem seu próprio processo de alfabetização, através da vivência de conflitos cognitivos, até chegar ao sistema alfabético da escrita.

Embora sua teoria não pretendesse ser um guia para o professor, mas oferecer elementos de reflexão e fundamentação teórica para o processo evolutivo de descoberta da escrita pela criança, seus estudos vêm marcando acentuadamente a formação e qualificação dos professores alfabetizadores, bem como as práticas pedagógicas das séries iniciais e de turmas de alfabetização de adultos.

A psicogênese da língua escrita, tal como a descrevem Ferreiro e Teberosky, está assente em uma teoria construtivista de aprendizagem. Uma teoria que vê o aprendiz como sujeito da sua própria aprendizagem. Um aprendiz que não é alfabetizado pelo professor, mas que alfabetiza a si mesmo em interação com o objeto desse conhecimento: a escrita. Uma teoria que supõe que a criança é capaz de aprender a ler e a escrever através de um processo ativo de descobertas e de construção de hipóteses, que tanto melhor se realiza quanto menor for a interferência do professor.

Os estudos de Ferreiro têm, como base teórica, uma concepção que defende a apropriação da linguagem como produto de um desenvolvimento individual que exclui a interferência externa.

Esta perspectiva vê a alfabetização como um processo de reconstrução da linguagem escrita, pela criança. A teoria do construtivismo parte do princípio de que o alfabetizando, ao "construir" a linguagem escrita, passa, necessariamente, por etapas pré-determinadas - que reconstituem o processo histórico de invenção da escrita -, as quais vão revelando seu grau de construção da escrita.

Conforme FERREIRO, este processo se concretiza, basicamente, em três grandes períodos. Transcrevo aqui a síntese destes períodos, conforme o documento "A Aventura da Alfabetização"⁴:

"O 1º período caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação figurativo e o não-figurativo, ou seja, a criança é capaz de fazer a distinção entre "desenhar" e "escrever"; começa a utilizar sinais gráficos diversos (linhas, bolinhas, letras e números) com determinada repetição para representar a escrita.

No 2º período verifica-se a construção de formas de diferenciação entre os sinais gráficos que se

⁴ SIGWALT, Carmem Sá Brito, e outros. A aventura da alfabetização. Curitiba, p. 45-46.

manifestam pelo controle progressivo das variações, tanto sob um eixo quantitativo (a criança estabelece quantidades diferentes de grafias para representar diferentes palavras), como sob um eixo qualitativo (a criança varia o repertório e a posição das grafias para obter escritas diferentes). Estas variações realizadas neste período correspondem à fase pré-silábica, sendo que uma das características da escrita é a correspondência da quantidade dos sinais gráficos mais com o tamanho do objeto do que com os sons da fala.

No 3º período verifica-se a fonetização da escrita pela atenção que a criança começa a dar às propriedades sonoras do significante, ou seja, dá-se a descoberta de que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra. Emília Ferreiro distingue três fases neste período:

- fase silábica: a criança formula a hipótese de que cada sílaba deve corresponder a uma letra. Começa a se esboçar a necessidade de uma certa ordem das letras na palavra. Dá-se o início do entendimento da vinculação leitura/escrita até então independentes; aos poucos, a criança usa as mesmas letras para representar os mesmos

sons.

- fase silábico-alfabética: a criança descobre que a sílaba não é uma unidade, mas pode ser reanalisável em elementos menores. Esta descoberta dá-se a partir dos conflitos que a criança experimenta na fase silábica; como por exemplo, a escrita de monossílabos. Isso porque, pelas suas descobertas anteriores, uma única letra não basta para representar uma palavra. Um outro conflito dá-se pelo contato e atenção maior que a criança passa a dar à escrita dos adultos, na qual verifica sempre um maior número de letras para cada palavra do que aquele que suas hipóteses consideravam necessário.

- fase alfabética: verifica-se aqui a estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. A criança distingue algumas unidades lingüísticas: letras, sílabas e frases. Ler e escrever assumem seus papéis de ações inversas uma da outra, o que antes podia ser ignorado ou omitido. A criança faz aqui a correspondência precisa de uma letra para cada fonema da palavra. Passa, portanto, a escrever alfabeticamente. Todavia, a conquista deste nível não significa ainda saber grafia corretamente, pois a criança, aqui, limita-se a ouvir a pronúncia de cada som da fala e a colocar

letras que lhe correspondam, por exemplo gopo (para copo) e xinelo (para chinelo), etc. Resta agora percorrer o caminho que a levará a consolidar seu domínio sobre o sistema gráfico da nossa língua."

Observa-se, assim, que os estudos de Ferreiro explicam os diferentes níveis de conceptualização pelos quais a criança passa ao construir seu conhecimento sobre a escrita.

Não obstante a seriedade do trabalho de Ferreiro, é necessário analisar alguns equívocos presentes na sua teoria, apontando alguns limites de seu trabalho,

Como analisamos anteriormente, o trabalho de alfabetização deve garantir a relação entre o código e o significado.

Ora, parece-nos que o construtivismo, tal como tem sido apresentado aos professores, privilegia o aspecto do significado com mais ênfase, de modo a secundarizar o domínio do gráfico.

Tal conclusão se assenta em afirmações da própria pesquisadora⁵, que, ao exemplificar uma escrita silábica,

⁵ Palestra realizada pela pesquisadora Emília Ferreiro, em Curitiba, no ano de 1991, na UFPR, por ocasião das comemorações do Ano

aceitou como texto a seguinte formulação de uma criança:

"A I O E U

E O I O S I E O U I A"

Em seguida, Ferreiro traduziu essa tentativa de escrita, como significando:

"Papai Noel

Quero que você me dê presente todo dia."

Fica evidente, em tal exemplo, que FERREIRO admite que palavras escritas de forma incompleta são consideradas corretas porque correspondem a uma determinada etapa da construção da escrita, pela criança. Percebe-se, desta forma, que se considera escrita aquilo que o alfabetizando tem a intenção de escrever. Embora FERREIRO denomine tais formulações de "tentativas" de escrita, o fato de que o professor não deverá intervir no "erro construtivo" da criança, permitindo que ela mesma perceba a inadequação de sua hipótese, pode nos levar a concluir que, para a criança, ficará, então, implícito que no texto, a forma é secundária, importando, de forma fundamental, a idéia, o significado a ser veiculado.

Este privilegiamento do significado, em detrimento

Internacional da Alfabetização.

do código, desconsidera um aspecto fundamental da escrita. Efetivamente, entendendo a escrita como linguagem - que, lançando mão de um código gráfico capaz de registrar tudo aquilo que pensamos, falamos ou imaginamos - e que, portanto, deve possibilitar a leitura pelo outro, exigir-se-á o respeito às normas convencionais, que permitem a compreensão do conteúdo pelo leitor, sob pena de não poder ser considerada, de fato, escrita.

Percebe-se, no exemplo dado por FERREIRO, a supervalorização daquilo que o alfabetizando tem a intenção de escrever, e a secundarização do registro escrito do conteúdo dessa intenção.

É interessante ressaltar que, na prática, os próprios alfabetizandos têm clareza de que as tentativas de escrita que fazem, não são, de fato, escrita e parecem reivindicar o papel do professor como direcionador deste processo. Exemplo desta afirmação encontramos em depoimentos de monitoras de turmas de alfabetização de adultos:

"Eles queriam aulas tradicionais, com cópias de textos no quadro, provas e a definição exata do que era certo ou errado. Eles relutavam em apresentar hipóteses." (Grifo

nosso)⁶

Ou ainda:

"Muitos alunos achavam "chatas" as aulas em que o conhecimento tinha que ser buscado em tentativas e erros." (grifo nosso).⁷

Não ignoramos que durante o processo de alfabetização, quando o aluno produz seus primeiros textos, estes apresentam problemas, como falta de letras, erros ortográficos, palavras unidas, etc. Porém, consideramos que o papel do professor é fundamental neste processo, para dar condições, aos alunos, de melhorarem cada vez mais sua produção.

Neste sentido, não podemos concordar com a perspectiva construtivista, porque rejeitamos a compreensão de aprendizagem implícita em afirmações do tipo:

"Em suas pesquisas, Emília Ferreiro descobriu o que vem sendo considerado o "ovo de Colombo" por educadores de vários países da América Latina: ao contrário do que se pensava,

⁶ "Construtivismo conquista turmas de alunos adultos", in Revista NOVA ESCOLA, novembro de 1991, p. 26.

não é o professor que ensina a ler e escrever,
mas é a criança que constrói seu próprio
processo de leitura e de escrita. A luz de sua
 proposta construtivista, conhecida também por
 psicogênese da escrita, as experiências
 alternativas de alfabetização que vêm
 acontecendo em nossa rede pública, na opinião
 de muitos, já indicam um esforço nacional para
 sacudir pela raiz os fracassos da
 alfabetização.⁸ (grifo nosso).

Outra autora, também defendendo o construtivismo,
 reafirma o conceito anterior:

"Neste processo, a alfabetização passa a
 ser uma descoberta individual do aluno -
 desaparecem os conceitos pré-estabelecidos de
 "certo e errado". O aluno é analisado em
 relação a si mesmo, a escrita convencional não
 é usada como parâmetro de avaliação e o ritmo
 de cada um é respeitado."⁹

⁷ Idem, p. 27.

⁸ FERRAZ, Cláudia Ribeiro. "Uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender", in Revista NOVA ESCOLA, março de 1989, p. 12

⁹ MEIRA, Ruth. A cartilha vai para o baú. Texto mimeografado,

Em oposição ao afirmado, partimos do pressuposto de que o domínio da linguagem escrita exige um grau de sistematização que evidencia a necessidade da mediação daquele que já tem domínio desta forma de linguagem. A alfabetização é um processo progressivo e dinâmico de apropriação da escrita. Assim, no âmbito da escola, o aluno deverá ser levado a trabalhar com os elementos necessários à compreensão da escrita, e a direção deste processo é o papel do professor.

Neste sentido, as palavras de KLEIN sobre os pressupostos básicos para o trabalho de alfabetização são bastante esclarecedoras. Ela assim se pronuncia:

"...a língua (oral e escrita) é uma produção humana e, enquanto fato histórico-social, não é adquirida espontaneamente pelo indivíduo, sua aquisição e domínio demandam uma mediação daqueles que já a possuem;

- essa mediação não se limita à facilitação do encontro do sujeito com o objeto do conhecimento, mas exige uma interação do indivíduo com a sociedade que institui tal objeto; é na interação com aquele que já se

apropriou desse objeto que podemos, também, dele nos apropriarmos."¹⁰

Parece-nos que Ferreiro e Teberoski afastam-se destas considerações, na medida em que afirmam:

"Algo que buscamos em vão nessa literatura é o sujeito mesmo: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. Que quer dizer isso? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que trata ativamente de compreender o mundo que o rodeia e de resolver as questões que esse mundo lhe coloca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento lhe transmita em um ato de benevolência. E um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo."¹¹ (Grifo nosso).

¹⁰ KLEIN, Lígia Regina. Elementos de Fundamentação Teórica para Alfabetização. P. 6.

Como já afirmamos anteriormente, o mundo material não se explica por ele mesmo. O que determina o objeto são as relações sociais. A atribuição de um conceito não depende da coisa física em si, mas da relação humana que se tem com o objeto físico. Portanto, o processo de aquisição do conhecimento, a nosso ver, não se dá pela relação do sujeito com o objeto ou com o meio, mas pela relação do sujeito com os outros sujeitos. É, portanto, a partir da relação do sujeito com os outros sujeitos, do aprendiz com o que sabe, que se dá a apropriação do conhecimento.

A proposta construtivista, ao contrário, tem por pressupostos básicos: a existência de fases inerentes ao desenvolvimento da criança e a interação do sujeito com o ambiente objetivo como fator determinante dos processos psíquicos. Admite, por conseguinte, que cada indivíduo constrói seu próprio processo de conhecimento em contato direto com o objeto, através das desequilibrações/equilibrações que o próprio objeto e a atividade da criança determinam.

Por outro lado, talvez para fugir ao acento ambientalista - comprometido com um pensamento behaviorista

11 FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. Las soluciones históricas al problema de la escritura.

- Ferreiro parece estabelecer uma predominância do sujeito sobre o ambiente, quando afirma:

"Entre os resultados mais surpreendentes que obtivemos (através de diferentes situações experimentais) se situam aqueles que demonstram que as crianças elaboram idéias próprias a respeito dos sinais escritos, idéias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente." (grifo nosso).¹²

A esse respeito, é lícito apresentar as seguintes interrogações: estaria Ferreiro, com esta afirmação, postulando a existência de estruturas linguísticas pré-determinadas no indivíduo? Não seria ilusório afirmar que determinadas características da língua (silábica ou alfabética) são aspectos da consciência da criança? Como Ferreiro explicaria o mecanismo de compreensão das crianças chinesas, cuja escrita não é alfabética? É correto concordar com Ferreiro quando diz que cada criança constrói individualmente o domínio da escrita?

Segundo a concepção que postulamos, tais questões representam sérios problemas teóricos. Entendemos a língua

¹² FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a Alfabetização. p. 45.

como uma produção histórica, portanto sua aquisição se dá por um processo em que a atividade do aprendiz está intimamente vinculada à atividade do professor, no sentido de uma interação social. É essa mediação que possibilita ao aprendiz a relação com um objeto historicamente dado.

O caráter problemático destas questões tem resultado, segundo nosso entendimento, na impossibilidade de uma prática pedagógica coerente e claramente compreensível pelo professorado.

A falta de clareza sobre o verdadeiro papel do professor e a natureza histórica da língua escrita, vêm obrigando o professorado a produzir uma prática eclética, na tentativa de superar as lacunas que o construtivismo lhe apresenta.

Assim, parece não ter havido, de fato, uma melhoria substantiva na ação pedagógica das turmas de alfabetização que dizem utilizar as idéias de Emília Ferreiro.

Buscamos algumas citações apresentadas na Revista NOVA ESCOLA, para exemplificar o que afirmamos. Escolhemos esta revista por representar, hoje, o periódico de maior circulação entre os professores e por ser, inclusive, leitura recomendada aos alfabetizadores pelos professores

de Faculdades de Educação do Paraná.

Neste periódico encontramos vários depoimentos de professores que se propõe a trabalhar na perspectiva construtivista, conforme proposta por Emília Ferreiro. O que percebemos, porém, é uma tentativa de abandono dos métodos tradicionais de alfabetização e a adoção de metodologias que não significam, de fato, um avanço no trabalho com a linguagem escrita. Das citações encontradas, destacamos aquela que nos parece exemplar:

"O professor analisa a situação da classe no início do ano e, a partir desse teste, faz seu planejamento. Grande parte deles opta pelo sistema silábico, e, em vez de cartilha, usa o texto oral do próprio aluno. Não há receitas prontas." (Nova Escola, maio de 1989, p. 18)

Outro fator que merece destaque é o fato de as idéias de Emília Ferreiro terem entrado na escola como se fossem a salvação para todos os problemas da educação. O otimismo que Ferreiro inspira é tamanho que, espantosamente, até a questão salarial passa a ser secundarizada pelos professores, como atesta afirmação a

seguir:

"Os alunos não gostam de faltar às aulas, não têm medo de provas, escolhem suas próprias atividades, elaboram textos e cartilhas com suas próprias idéias; o aprendizado é dinâmico, a reprovação diminui a cada ano, não há evasão e, mesmo ganhando pouco, os professores adoram o que fazem e se sentem estimulados." (Idem, maio de 1989, p. 48).

Não podemos, no entanto, ignorar que foi introduzida por Ferreiro, com a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, uma perspectiva nova para se pensar a alfabetização. Ela inverte a reflexão que comumente se faz na área da aquisição da linguagem escrita: ao invés de questionar como o professor deve alfabetizar, Ferreiro enfoca como o aluno se alfabetiza.

Por outro lado, além dos problemas já inerentes à própria teoria, ocorre ainda, como já afirmamos em trabalho anterior:

(...) alguns grupos transformaram seus estudos em "metodologias" e "didáticas", específicas para cada nível de aquisição da escrita. E essa "didatização" corre

*o risco de cair num "etapismo estanque" que pode até retardar o processo de aquisição da escrita por não responder à diversidade dos processos cognitivos das crianças presentes na realidade global de uma turma de alfabetização.*¹³

Neste mesmo documento, já afirmávamos, a esse respeito, que:

*"se não se articular uma concepção de linguagem ao estudo de Emilia Ferreiro, pode-se incorrer numa visão mecanicista de aquisição da escrita."*¹⁴

Insistimos, assim, que os estudos de Ferreiro, no que se refere à alfabetização, não resultaram numa melhoria substantiva do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola. Novos equívocos têm-se somado aos velhos equívocos, o que impede que haja um salto qualitativo no trabalho escolar com a língua escrita nas séries iniciais.

Em decorrência disso, é possível encontrar, nos Cursos de Formação para o Magistério - enquanto orientação - e nas classes de alfabetização - enquanto ação - travestidos de novas teorias, os antigos procedimentos:

¹³ SIGWALT, p. 46.

¹⁴ SIGWALT, p. 46.

treinamento de habilidades perceptuais e motoras; fragmentação do ensino da língua com o uso de diferentes cartilhas com seus pseudotextos, suas etapas, suas graduações de dificuldades.

Outro fato que merece questionamento diz respeito à elaboração e utilização de didáticas diferentes para diferentes níveis de conceptualização das crianças, caracterizados por Ferreiro. Criam-se, com isso, outras etapas para o ensino - pretensamente mais "avanzadas" - e a escrita continua a ser tratada de forma mecanicista, fragmentada, a partir de uma concepção estruturalista de língua.

SMOLKA, em seu livro *A Criança na Fase Inicial da Escrita*, assim se pronuncia sobre esta questão:

"(...) os estudos de Ferreiro, Teberosky e Palácio, divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, têm sido adequados e adaptados à realidade educacional brasileira sem, necessariamente, transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de "prontidão" e o conceito de "carente cultural", da educação compensatória, passam a ser substituídos por conceitos de uma avaliação "cognitiva" (incontestável porque "psicológica", "científica"). Ouve-se então: "Essa

criança é pré-silábica!" "Quantos silábicos você tem na sua classe?" Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão.¹⁵

Julgamos que fundamentar a disciplina Alfabetização, dos cursos de Magistério, nos estudos de Emília Ferreiro é restringir toda a reflexão sobre a alfabetização ao estudo de uma teoria do processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita.

Tal reflexão, contrariamente, requer uma base teórica de maior amplitude, capaz de abarcar, como afirma KLEIN¹⁶, questões fundamentais como: o ato de ensinar, o ato de aprender e o objeto de conhecimento em pauta, ou seja, a língua escrita, sob o ponto de vista do caráter histórico de todos esses elementos.

Como efetivar um trabalho conseqüente na formação do professor alfabetizador, nesta perspectiva teórica, é o assunto do próximo capítulo deste trabalho.

¹⁵ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita : a alfabetização como processo discursivo*. P. 59 =

¹⁶ KLEIN, Ligia Regina. *Considerações sobre o encaminhamento metodológico no processo de alfabetização*. P. 177. =

CAPÍTULO VI

UM TRABALHO MAIS CONSEQUENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR

Os dados relativos à alfabetização no Brasil são bastante críticos. Conforme estatística do IBGE, em 1970, quando foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Brasil apresentava um índice de 33,6% de analfabetos em relação à sua população com 15 anos ou mais.

O último dado estatístico do IBGE-1980 aponta um percentual de analfabetos, nessa faixa etária, de 15,4%. Em números absolutos, contudo, houve aumento de analfabetos.

Destaque-se que o analfabetismo, porém, não se limita à faixa etária acima de 15 anos. Em 1980, 7.533.000 crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola. E grande parte dessas crianças foram excluídas do sistema educacional.

Acrescente-se, ainda, o fato de que os índices de retenção em 1ª série, nos últimos quarenta anos no Brasil, têm girado em torno de 50%.

Portanto podemos afirmar que muitos alunos abandonam

a escola em condições de semi-analfabetismo. Somam-se a este fato declarações de professores de que os alunos que permanecem na escola apresentam grandes dificuldades na leitura e na escrita.

Sabe-se, por outro lado, que a participação numa sociedade "letrada" depende, fundamentalmente, do acesso aos instrumentos que expressam, identificam ou registram o conhecimento acumulado. Acompanhar o desenvolvimento e alterações do mundo contemporâneo requer, portanto, como condição básica, o domínio das formas pelas quais as pessoas se comunicam, codificam e expressam suas aquisições e conquistas.

Neste sentido, a leitura e a escrita atuam como instrumentos básicos e ferramentas necessárias para que o homem se aproprie do conhecimento acumulado, registrado no código escrito.

A problemática da alfabetização se configura neste quadro contraditório: de um lado, índices alarmantes de analfabetismo aliado ao domínio precário de leitura e de escrita entre a população escolarizada e, de outro lado, a necessidade de domínio da escrita como importante instrumento de inserção numa sociedade letrada.

Neste sentido, há que ficar clara a importância do papel da escola no processo de socialização deste conhecimento. Diríamos, até, que a prioridade da escola básica é promover, no indivíduo, a aquisição da leitura/escrita, na sua forma mais completa, de modo a possibilitar o exercício competente do entendimento e da expressão escrita na língua portuguesa.

Como consequência² desta constatação, tem sido reiterada a afirmação de que o principal objetivo dos cursos de Magistério, ao nível de 2º grau, é formar o professor alfabetizador.

As considerações expostas nos dois capítulos anteriores mostram, porém, que o simples fato de se incluir nos currículos do curso de Magistério uma disciplina específica que trata da alfabetização não significa, necessariamente, um avanço importante na formação dos professores.

Como já consideramos, isto se deve ao fato de que a disciplina tem se desenvolvido em duas grandes frentes: ora privilegiando o ensino de métodos e técnicas, ora apresentando os estudos de Emília Ferreiro.

Dada a crítica já elaborada no decorrer deste

trabalho, cabe perguntar: Como desenvolver, então, um trabalho conseqüente na formação do professor alfabetizador?

A questão fundamental, que parece estar sendo ignorada nos cursos de formação de professores, é trabalhar com uma concepção de alfabetização ligada a uma concepção de linguagem e a uma concepção de linguagem escrita.

Um dos caminhos para o desenvolvimento deste trabalho poderia ser o estudo dos diferentes métodos de alfabetização comumente utilizados, analisando, com os futuros professores, os procedimentos de cada um deles, de forma a evidenciar os pressupostos teóricos que os sustentam; explicitar a concepção de ensino e de aprendizagem, a concepção de língua escrita e a corrente da psicologia a que estão atrelados.

Quando se coloca em primeiro plano o treinamento de habilidades, como a discriminação visual e auditiva para que o aluno perceba os detalhes das letras e os sons que representam, privilegiando o significante (grafemas e fonemas), destrói-se o significado em nome de utilizar uma técnica para ensinar a criança a codificar/decodificar a língua.

A escrita é concebida, neste caso, como mera transcrição do sonoro para o gráfico e a leitura como a transcrição do gráfico para o sonoro. Em decorrência dessa concepção, a alfabetização se reduz a levar a criança ao domínio do sistema gráfico.

Tal concepção de alfabetização se encontra articulada com uma visão estruturalista de linguagem, segundo a qual a língua é vista apenas como instrumento de comunicação.

Nessa visão, a língua é apenas um código: conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem.

Superando a estreiteza de tal formulação, a concepção de língua escrita enquanto um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, encaminha o processo de alfabetização para além do mero domínio do sistema gráfico, propondo um efetivo domínio da linguagem escrita, tomada na sua totalidade.

A relação de ensino vai se organizar de forma que o aluno possa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, sustentando-se, por conseguinte, em

atividades pedagógicas que envolvem o uso da língua em situações reais, através de textos significativos e contextualizados.

Nesta direção, o domínio do sistema gráfico é apenas parte de um processo mais amplo.

Esta concepção de alfabetização se atrela, por sua vez, a uma concepção interacionista de linguagem, ou seja, mais do que possibilitar a transmissão de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Na perspectiva dessa orientação, não existe pensamento sem linguagem. É ela que constitui o indivíduo, ao mesmo tempo em que se constitui na interação social. Aprender a língua não é apenas aprender estruturas, mas é, sobretudo, aprender formas de pensar o mundo. Estas formas de pensar a realidade se constroem em contextos sociais e históricos precisos.

Assim, consideramos que uma abordagem sobre concepções de linguagem constitui-se como conteúdo essencial da disciplina Alfabetização.

Para fundamentar esta questão, buscamos a contribuição de BAKHTIN. Conforme este estudioso, existem duas linhas mestras do pensamento filosófico e lingüístico.

Ele denomina a primeira de "subjetivismo idealista" e a segunda de "objetivismo abstrato". Nas suas palavras:

"A primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação lingüística - sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua - são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. O restante da tarefa do lingüista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exhaustiva do fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte da estética.

As posições fundamentais da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas nas quatro

seguintes proposições:

1) A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("energeia"), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.

2) As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.

3) A criação lingüística é uma criação significativa, análoga a criação artística.

4) A língua, enquanto produto acabado ("ergon"), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.¹⁷

A segunda tendência considera o sistema lingüístico (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua) como o centro organizador de todos os fatos da língua. Conforme esta tendência, cada enunciação, cada ato de criação individual é único, mas possui elementos

¹⁷ BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. P. 58

idênticos aos de outras enunciações de um determinado grupo de locutores. Estes traços idênticos é que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão. Desta forma, o sistema lingüístico independe de todo ato de criação individual. A língua é vista como um sistema estruturado que obedece a leis lingüísticas específicas.

BATHKIN aponta quatro considerações em relação a esta segunda tendência:

"1) A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.

2) As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.

3) As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo

artístico.

4) Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.¹⁸

Estas considerações relativas à tendência denominada "objetivismo abstrato" constituem a antítese das quatro proposições correspondentes ao "subjetivismo idealista".

BAKHTIN realiza uma análise crítica profunda destas duas tendências e finaliza esta análise formulando uma interrogação:

"Seriam os princípios fundamentais da primeira orientação, a do subjetivismo individualista, corretos? Não teria o subjetivismo individualista conseguido tocar de perto a verdadeira natureza da linguagem? Ou a verdade

*estaria no meio termo, entre as teses do subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato, constituindo um compromisso entre as duas orientações?*¹⁹

Ao que ele mesmo responde:

*"Acreditamos que aqui como em qualquer lugar a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética."*²⁰

Para Bakhtin, o ato da fala - a enunciação - não pode ser considerado como individual, não pode ser explicado a partir das condições psicológicas do sujeito falante.

*"A enunciação é de natureza social", afirma Bakhtin.*²¹

18 Idem, p. 68.

19 Idem, p. 94.

20 Idem, p. 94.

21 Idem, p. 95.

A concepção de linguagem defendida por Bakhtin, tomada enquanto interação verbal, parte de alguns pressupostos:

- Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental.

- Os aspectos da enunciação são determinados pelas suas condições reais, ou seja, pela situação social mais imediata.

- A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

- A palavra dirige-se a um interlocutor e variará de acordo com o grupo social a que este (interlocutor) pertence ou do nível de relação que existe entre indivíduos, enfim a enunciação é determinada pelas relações sociais.

- Não existe interlocutor abstrato.

- A palavra sempre procede de alguém e se dirige para alguém.

- O centro organizador de toda enunciação, de toda

expressão está situado no meio social que envolve o indivíduo, portanto é exterior. Assim, a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir é de natureza social.

Para Bakhtin,

*"A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua."*²²

Cinco proposições sintetizam o ponto de vista de Bakhtin sobre a linguagem:

1. *A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.*

2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.

4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se "uma necessidade de funcionamento livre", uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo "individual") é uma

*contradição in adjecto.*²³

Após essas considerações, fica evidenciado que os métodos de alfabetização, quase na sua totalidade, não se associam à concepção de linguagem proposta por Bakhtin.

Efetivamente, o trabalho de alfabetização nas escolas se dá por um sistema abstrato de formas lingüísticas, isolando o alfabetizando daquilo que BAKHTIN chama de "verdadeira substância da língua", ou seja, "o fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação".

Conforme BAKHTIN, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e a comunicação verbal não pode jamais ser compreendida desvinculada de uma situação concreta.

Desta forma, não basta apenas que os futuros professores neguem os métodos tradicionais de alfabetização: é preciso que estes futuros mestres tenham condições de direcionar uma ação pedagógica com vista à aquisição da leitura e da escrita, a partir de uma concepção de linguagem mais abrangente.

²³ Idem, p. 113.

Por outro lado, uma ação pedagógica pressupõe, além da concepção de língua, de escola, de educação e de sociedade, o conhecimento das diferentes dimensões da alfabetização. Portanto não se forma o professor alfabetizador apenas com a disciplina Alfabetização, mas com a articulação desta com as diferentes disciplinas do currículo do curso de Magistério.

Isto requer, conseqüentemente, que se garanta a necessária unidade teórica entre as diversas disciplinas estudadas durante o curso. Não se admitirá, por exemplo, - dada a profunda incoerência - a associação livre entre uma proposta interacionista de linguagem e uma proposta tradicional de Matemática que enfatize o ensino da linguagem matemática formal, ou seja, o ensino dos algoritmos, sem levar em conta o fato de os alunos não terem dominado conceitos básicos e suas relações fundamentais. Da mesma forma, a visão interacionista de linguagem é incompatível com uma visão positivista da História e da Geografia Humana.

Neste sentido, a formação do futuro professor exigirá profundo domínio teórico na perspectiva da ciência da História, de modo que as disciplinas desenvolvidas no curso contribuam para a compreensão do homem como ser

histórico e para a uma leitura mais abrangente da realidade.

Cabe, também, ressaltar a importância dos estudos de Psicologia desenvolvidos no processo de formação dos docentes. A abordagem dada a estes estudos, quando abandona a perspectiva da ciência da História, deixa de contribuir para a compreensão do homem e de seu processo de desenvolvimento, bem como da aquisição do conhecimento. Por esse viés, acaba-se por justificar as diferenças existentes entre os homens com base em questões biológicas e individuais que, por sua vez, reforçam a aceitação de uma sociedade marcada por profundas diferenças sociais. Tal compreensão ignora que as diferenças entre os homens são determinadas por condições econômicas e sociais. Nessa direção, os estudos de psicologia, muitas vezes, acabam reforçando os valores e crenças de senso comum, transformando-os em mitos que têm se prestado a justificar ideologicamente o fracasso escolar das crianças das classes trabalhadoras.

Não podemos desconsiderar a existência de uma relação estreita entre teorias que explicam o desenvolvimento infantil e a pedagogia. Determinadas concepções teóricas levam a determinadas ações pedagógicas.

As teorias de desenvolvimento infantil têm relação com um componente ideológico bastante acentuado e estão vinculadas a diferentes concepções filosóficas. Quando os alunos de Magistério têm contato, nos seus cursos de formação, com concepções sobre desenvolvimento que pressupõem que tudo está determinado pela genética, hereditariedade ou maturação do sistema nervoso, acabam concluindo que a educação tem um papel secundário, limitado, pois tudo já se encontra pré-determinado pela herança biológica.

Não se pode negar a maturação do sistema nervoso; principalmente no primeiro ano de vida o aspecto biológico desempenha papel inegável, mas mesmo as características biológicas estão condicionadas socialmente, como é o caso da nutrição, por exemplo.

As concepções pedagógicas que pressupõem que a maturação é determinante acreditam que a educação tem de aguardar que esta maturação aconteça. Estas teorias de desenvolvimento têm afetado sobremaneira os anos iniciais de escolaridade, principalmente o período de alfabetização.

É muito comum o entendimento, por parte dos educadores, de que a criança ainda não está "madura" para o processo de alfabetização e esperam passivamente que esta

maturação aconteça.

Por outro lado, quando a espera da prontidão ou maturação não acontece e a criança não consegue se alfabetizar, acredita-se que ela deva ser encaminhada a algum tratamento especial.

Neste caso, não se põe em questão a forma como o processo de alfabetização é desenvolvido, ou seja, aceita-se o encaminhamento rígido dos métodos tradicionais ou o espontaneísmo de certas propostas construtivistas como inquestionáveis. Se o aluno não aprende é imediatamente considerado incapaz.

Acrescente-se a isso o uso abusivo e indevido de testes psicológicos e de prontidão a que são submetidas as crianças. Estes testes tomam o indivíduo isolado e o enquadram em estágios pré-determinados.

Julgamos fundamental que os futuros mestres tomem conhecimento das diversas concepções psicológicas existentes, seus principais representantes, pressupostos básicos, e a concepção filosófica a que estão atrelados.

É importante também conhecer a distinção entre as tendências idealistas e materialistas, o significado de

tais concepções, as diferenças entre correntes que propugnam pelo idealismo-subjetivista, pelo idealismo-objetivista, pelo materialismo mecanicista e pela concepção histórica.

Enfim, devem ser ofertados aos professorandos subsídios para compreender a cognição como um processo que se dá na cultura, por meio de complexas relações interacionais, determinadas, em última instância, pela atividade prática humana.

É necessário que os futuros professores compreendam a existência de uma relação íntima entre concepção filosófica, correntes da psicologia e idéias pedagógicas.

Outro aspecto que deve ser considerado na formação de professores alfabetizadores é o fato de que as diferenças econômicas, culturais e sociais determinam homens diferentes.

Desta forma, a ação pedagógica não pode deixar de levar em conta tais diferenças. Contudo, não se há de, ingenuamente, acreditar que estas impossibilitem qualquer aprendizagem ou que a escola possa suprir todas as desvantagens determinadas pela condição social.

É preciso, fundamentalmente, que o futuro alfabetizador tenha clareza das possibilidades e limites do processo educativo.

É importante destacar as contribuições da Lingüística nos cursos de Magistério, para que os futuros mestres entendam que as variedades lingüísticas evidenciam, além de experiências de caráter meramente regionalista, classes sociais diversas.

O aluno de Magistério precisa saber que existe na grafia apenas um sistema que é aceito para representar qualquer variedade de língua. No entanto, as pessoas que falam determinadas variedades, por exemplo, "grobo" por globo, "pranta" por planta, etc., não precisam primeiro "corrigir" sua fala para depois aprender a escrever. Precisam da orientação segura de um mestre que saiba levá-las a compreender e assimilar esta distância entre o falar e o escrever.

Não basta ao futuro professor saber que, do ponto de vista lingüístico, não existem "falares" certos ou errados, pois tais falares são estigmatizados socialmente. Se apenas aceitarmos estas variedades como perfeitas, tal como a Lingüística enfatiza, acabamos, mesmo sem intenção,

justificando as diferenças e acreditando que a escola poderá dar conta de tais questões, não pondo em discussão a sociedade que determina homens desiguais.

Outro aspecto que precisa ser considerado entre os conteúdos desenvolvidos na preparação dos docentes diz respeito ao trabalho com conceito de texto. Linguisticamente falando, texto é aquilo que tem significado. Portanto o ponto de partida do trabalho de alfabetização deve ser o texto, mas este deverá, ao mesmo tempo, ter significado para o aluno e possibilitar-lhe a aquisição de conhecimentos, pois esta é a função essencial da escola. É importante destacar, contudo, que a escola não deve prender-se a qualquer "conhecimento", mas àquele que efetivamente contribua para uma compreensão radical da realidade histórica.

Nunca é demais enfatizar que as noções de Linguística, necessárias para a formação do professor alfabetizador, não podem ser apresentadas como um estudo desvinculado da ciência da História.

A alfabetização deve ser vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. Os textos trabalhados no processo de alfabetização, além de

mostrar diferentes gêneros discursivos, ou seja, textos informativos, científicos, poéticos, jornalísticos, etc., só terão, de fato, significado na ação escolar se contribuírem para uma verdadeira leitura da realidade.

Portanto, segundo entendemos, o domínio teórico do professor deverá contribuir e possibilitar o alcance do objetivo da educação escolar: a aquisição do conhecimento histórico.

Neste sentido, é fundamental que o futuro professor tenha claro com que material lingüístico trabalha, como trabalha e por que trabalha com o texto.

Ao afirmarmos que o processo metodológico da alfabetização deve partir do texto e não de palavras isoladas, citamos mais uma vez BAKHTIN:

"... é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um exemplo. Por outro lado, o termo deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderá seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele

perderia, em suma, o seu sentido."²⁴

Em outro trecho, BAKHTIN reafirma a importância do texto como elemento fundamental para a significação da palavra:

*"... a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra (...). Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação."*²⁵

Muitos professores têm abandonado o trabalho com palavras isoladas e os pseudotextos das cartilhas, porém, pela sua fragilidade teórica, caem em outra forma de trabalho só aparentemente mais avançada.

Em verdade, trabalham também com pseudotextos, pois, embora tenham eles começo, meio e fim, não possuem unidade temática, coerência, coesão.

Cedendo à extraordinária pressão que se faz no sentido do "respeito à criatividade do aluno" tais textos (ou pseudotextos) traduzem, mais uma vez, aquilo que

²⁴ Idem, p. 129.

²⁵ Idem, p. 130.

erroneamente o professor entende como um "bom texto", sem de fato sê-lo.

Com respeito, ainda, ao domínio linguístico, cabe ressaltar a necessidade de subsidiar os alunos de Magistério com noções básicas de fonética, como, por exemplo, a diferença entre letra e som e a não-existência de relação direta entre grafemas e fonemas. É preciso desenvolver com estes alunos estudos sobre as características do sistema gráfico da língua portuguesa.

Como afirma FARACO, em seu trabalho *As Características do Sistema Gráfico da Língua Portuguesa*:

*"o professor alfabetizador precisa ter um bom domínio da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino, para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las"*²⁶.

Sem dominar a forma de organização gráfica da língua portuguesa, os futuros mestres não terão condições de perceber os equívocos presentes na maioria dos métodos de

²⁶ FARACO, Carlos Alberto. *Características do Sistema Gráfico*. P. 2.

alfabetização, como, por exemplo, a afirmação de que cada letra corresponde a um som e vice-versa.

Só um correto conhecimento do sistema gráfico da nossa língua confere aos alunos de Magistério condições de entender, por exemplo, que a grafia portuguesa apresenta regularidades e irregularidades e que o processo de alfabetização significa um progressivo domínio dessas relações.

Contudo, também não é suficiente que o alfabetizador reconheça e compreenda as relações do nosso sistema gráfico. De nada valerá ao futuro mestre saber que nas relações biunívocas cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra; que nas relações contextualmente regulares, também chamadas de relações cruzadas, uma unidade sonora (som) tem mais de uma representação gráfica (letra) possível e que uma unidade gráfica (letra) representa mais de uma unidade sonora (som); que nas relações irregulares ou arbitrarias a relação entre som e letra não é previsível, de modo que distintas letras podem representar o mesmo som, da mesma forma que uma mesma letra pode representar sons diferentes, de nada valerá, repetimos, se não souber como considerar didaticamente estas questões enquanto direcionador do

processo de alfabetização.

Além do domínio da questão específica do gráfico, o professor deverá estar preparado para uma interpretação adequada do conteúdo dos textos com que trabalha. Não é raro observarmos professores utilizando, sem nenhuma crítica, textos de caráter marcadamente ideológico, que apresentam a realidade como se esta estivesse dividida em dois mundos: o dos "bandidos" e o dos "mocinhos", ou o do "dominante" e o do "dominado". Ora, tais textos continuam não possibilitando uma verdadeira leitura histórica da realidade, tomada em toda sua complexidade.

Por outro lado, queremos crer que o professor que detém um razoável domínio teórico na perspectiva que enfatizamos, poderá, mesmo com um texto tendencioso, realizar um trabalho que contribua para a compreensão do real, através de uma crítica consistente sobre o conteúdo que tal texto veicula.

Em outras palavras, cabe afirmar que o conteúdo desenvolvido pode ir além dos limites de texto de conteúdo limitado, desde que o professor tenha domínio teórico suficiente para formular questões, direcionar debates, apontar problemas que levem os alunos a melhor conhecer o

mundo em que vivem.

Assim, mais uma vez fica evidente a importância da unidade teórica como pressuposto fundamental em todas as disciplinas desenvolvidas durante o curso de Magistério.

Cabe reafirmar que os estudos desenvolvidos em Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística e nas demais disciplinas do currículo do curso de Magistério conduzirão a uma compreensão mais ampla do processo de alfabetização se estiverem articulados e embasados numa mesma perspectiva teórica que, a nosso ver, é a História, ou seja, a única ciência, hoje, capaz da compreensão radical da realidade.

É a partir da compreensão do processo de alfabetização que se definirá a ação pedagógica do trabalho com leitura e escrita e esta ação exigirá, como já foi afirmado anteriormente, a articulação de concepções de ensino, de aprendizagem, de professor, de aluno, de linguagem, de escola, de educação e de sociedade.

O futuro professor, tendo embasamento teórico a partir dos pressupostos da ciência da História e conhecimentos sobre o seu objeto de ensino, além de conhecimentos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, terá condições de melhor direcionar a ação

pedagógica da alfabetização.

Do ponto de vista de uma metodologia de alfabetização, propomos que a prática pedagógica leve em consideração três grandes eixos: compreensão da função social da escrita; aquisição da leitura e da escrita; domínio do sistema gráfico.

Estes eixos não significam etapas sucessivas; deverão constituir-se num trabalho distinto, mas não disjunto.

Se considerarmos a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, bem como a compreensão da estrutura desse sistema de representação, então o trabalho de alfabetização estará direcionado para um ensino que permita à criança compreender, desde o início, a função social da escrita; e dela faça uso efetivo, constituindo-se como leitor e escritor.

O ponto de partida para a alfabetização é aquilo que o aluno já conhece sobre a escrita. O futuro professor deverá criar uma prática rica em estimulações e significações, garantindo, no interior da escola, a forma de aprender que acontece fora dela, ou seja, pela interação

entre os sujeitos.

Nesta perspectiva, ao chegar à escola, a criança realizará atividades que lhe permitam o contato direto com a leitura e a escrita. Neste leque, poderão ser ofertadas desde atividades que se relacionam com a observação e a escrita do próprio nome, até aquelas que envolvem material escrito, como rótulos, revistas, jornais, audição de histórias, poemas, notícias, leituras dirigidas de textos criados pelos próprios alunos, desenhos, etc.

Estas atividades possibilitarão a compreensão de que tudo o que imaginamos, pensamos e falamos pode ser registrado.

Assim, o período preparatório proposto pelos métodos tradicionais centrados no desenvolvimento da coordenação motora, no qual a criança preenche folhas de exercícios mimeografados sem nenhum significado concreto, poderá ser substituído, com vantagens, por atividades que viabilizem a compreensão da função social da escrita, preparando, efetivamente, o aluno para a leitura e a produção de textos.

O trabalho que envolve a leitura e a produção de textos representa o caminho mais coerente para efetivar o

processo de alfabetização.

Partindo do nome dos alunos, por exemplo, e da observação dos nomes dos alunos da turma, serão identificadas as letras do alfabeto. O alfabeto poderá ser apresentado nas diversas formas de escrita, cursiva e de imprensa, maiúsculas e minúsculas. O desenvolvimento do trabalho levará o aluno a descobrir que as letras do seu nome estão repetidas nos nomes dos colegas, até concluir que cada palavra é representada por uma combinação das letras do alfabeto.

O professor deve ter consciência de que a oralidade é um aspecto fundamental e que precisa ser desenvolvida durante todo o processo de alfabetização. Torna-se necessária uma organização das atividades orais, de forma a ir além do espontaneísmo e garantir, através de situações significativas, ricas e variadas, o desenvolvimento da expressão oral do aluno.

O trabalho com a leitura e produção de textos dá-se simultaneamente às atividades orais. Em situações concretas, o aluno participa ativamente, ditando textos ao professor, ajudando a escrevê-los, depois lendo o que escreveu, discutindo o conteúdo dos textos, realizando

atividades de sistematização, estabelecendo relações entre palavras, sílabas e letras, descobrindo e formando novas palavras e voltando a novos textos produzidos por eles e/ou pelo professor.

Estas atividades serão realizadas segundo um planejamento prévio, no qual o professor poderá estabelecer um roteiro para o seu desenvolvimento, assegurando ao aluno tanto o trabalho de produção como de discussão dos conteúdos desenvolvidos nos textos e de domínio sistemático da grafia.

A proposta de alfabetização não pode perder de vista o objetivo maior da escola, que é possibilitar a leitura do mundo, criando condições adequadas para que os alunos dominem a linguagem escrita como uma atividade social significativa.

Concluindo, afirmamos que a formação do professor exige fundamentalmente profundo domínio teórico. O domínio do conteúdo, o conhecimento, é a questão primeira na formação do professor. Não se trata de qualquer conhecimento, mas de um conhecimento que leve à compreensão radical da História, ou seja, da realidade humana.

A partir deste pressuposto, a compreensão da

alfabetização, de seu processo metodológico e de atividades terá uma determinada direção. Não podemos ignorar que as idéias pedagógicas, métodos e procedimentos, concepções teóricas e filosóficas possuem uma determinação interna ou, em outras palavras, uma articulação.

Neste sentido, impõe-se, nos cursos de Magistério, para a formação do alfabetizador, um trabalho que vá além daquele rol de conteúdos até então considerados básicos da alfabetização.

Por outro lado, além do aprofundamento da disciplina - através do trabalho com conteúdos envolvendo concepção de linguagem, concepção de linguagem escrita, concepção de alfabetização, concepção de aprendizagem, teorias sobre aquisição do conhecimento e da linguagem escrita, concepção de variação lingüística, conceito de leitura e de texto, processo de avaliação, história da escrita, análise crítica dos métodos de alfabetização, técnicas e recursos, noções de fonética e do sistema gráfico português e procedimentos metodológicos - deve-se ter clareza de que um professor alfabetizador exige formação que ultrapasse os limites da introdução de uma disciplina específica no currículo do curso de Magistério.

A verdadeira formação do alfabetizador exige, efetivamente, um repensar de toda a organização e desenvolvimento deste curso, consoante com as condições históricas que hoje determinam o perfil da realidade humana.

CONCLUSÃO

A intenção deste trabalho foi a de analisar os conteúdos desenvolvidos na disciplina Alfabetização nos cursos de Magistério a nível de 2º grau.

Estes conteúdos, segundo nossa análise, não levam a lugar nenhum.

Neste sentido, lembramos ALVES²⁷, quando afirma que a melhor definição do processo de formação que acontece dentro da escola já foi dada por uma fábula chinesa, completada por René THOM, que aqui transcrevemos:

*"Era uma vez um homem
que aprendeu como matar dragões,
e deu tudo que possuía
para dominar esta arte.*

*Depois de três anos
ele estava totalmente preparado,*

²⁷ ALVES, Gilberto Luiz. Da História à história da educação. São Carlos, 1981. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos.

*mas, ai dele, não teve oportunidade
para praticar a sua especialidade."*

René THOM completa:

*"... como resultado, começou
a ensinar como matar dragões."²⁸*

Por outro lado, quando discutimos a formação de professores nas escolas de Magistério, não podemos ignorar que estamos analisando a situação daqueles que freqüentaram estes cursos e que representam apenas um pouco além da metade dos docentes das séries iniciais do 1º grau, pois, conforme o Ministério da Educação e Cultura, "a média de professores das quatro primeiras séries do 1º Grau, no País, com o curso de Magistério completo é de pouco mais de 50%."²⁹.

Este fato nos leva, novamente, a concordar com ALVES quando afirma:

"Em nosso entendimento, o predomínio do professor leigo, nas primeiras séries do ensino de 1º Grau, denota, sem qualquer camuflagem, a melhor imagem da

²⁸ ALVES, p. 127-128.

²⁹ MEC/BRASIL - Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. Aspectos ..., 1980. p. 71.

*ausência de conteúdo desse tipo de escola. A rigor, este leigo não dispõe, ele próprio, do pretense saber escolarizado que deveria ser transmitido ao aluno. Essa situação limite desmistifica a concepção de escola enquanto "casa da cultura", ou "casa do saber", para, em seu lugar, demonstrar que a instituição nada mais é do que um local físico onde se reúnem crianças de determinadas faixas etárias convencionados pelo Estado.*³⁰.

Eis que a situação em que se encontram os educadores é bastante estranha: precisam desenvolver com os alunos aquilo que não dominam ou dominam apenas de forma precária.

Embora tenhamos privilegiado a análise da formação de alfabetizadores dentro do processo educativo, procuramos destacar que o problema do analfabetismo não se reduz à questão da formação dos professores, mas tal problema extrapola os muros da escola.

Tentamos, ainda, enfatizar que a formação dos quadros para o ensino fundamental precisa ser desenvolvida dentro das condições históricas.

³⁰ ALVES, Gilberto Luiz. Da História à história da educação. São Carlos, 1981. p. 127. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos.

A superação dos limites em que hoje se encontra a formação dos professores alfabetizadores, aponta a necessidade de que os cursos de Magistério passem a desenvolver conteúdos cujos pressupostos teóricos permitam a apreensão da sociedade enquanto totalidade concreta.

Nesta linha de pensamento, o domínio do conteúdo, o conhecimento, é a questão primeira na formação do professor.

Este conhecimento deve dar conta da dinâmica interna da sociedade capitalista. Nesse sentido é o conhecimento da História que permite explicar o presente e o passado.

Este suporte teórico, na perspectiva da ciência da História, permitirá a compreensão de como se dá a apropriação do conhecimento pela criança.

A questão metodológica precisa estar respaldada por um amplo leque de conhecimentos em que forma, conteúdo, método e conhecimento estejam corretamente articulados.

É impossível, efetivamente, formar um alfabetizador que não domine a Língua Portuguesa; que não compreenda de que forma ocorre a relação

ensino/aprendizagem; que não saiba planejar e organizar coerentemente sua atividade pedagógica.

Porém, tais conhecimentos ainda se configuram insuficientes para garantir um trabalho escolar que aquisição do conhecimento no seu sentido mais amplo: do conhecimento que desvenda a realidade concreta.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Doracy de Paula F. de. No reino da Alegria. 12ª edição. SP, IBEP, 1984.

ALVES, Gilberto Luiz. Da História à história da educação. São Carlos, 1981. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos.

BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise da alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.

CADERNOS DE PESQUISA. Alfabetização. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nºs. 49 e 52, 1985.

CAGLIARI, L. C. Formação do professor alfabetizador: aspectos técnicos no ensino do português. Campinas, UNICAMP, 1983.

_____. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 55, 1985.

_____. A linguística na sala de aula. relatório de análise de aulas de alfabetização. Campinas, UNICAMP/IEL, (mimeo.).

_____. Alfabetização e pobreza. Campinas, UNICAMP/IEL, (mimeo.).

FARACO, Carlos Alberto. Características do Sistema Gráfico. (Mimeo), Curitiba, 1988.

CARRAHER, T.N. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 39, 1981.

_____. Fracasso escolar: uma questão médica? In Cadernos CEDES, nº 15, São Paulo, Cortez, 1985.

_____. Recuperando a alegria de ler e escrever. In Cadernos CEDES, nº 14, São Paulo, Cortez, 1985.

_____ & REGO L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e

- alfabetização, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, nº 65, 1984.
- COMÉNIQ, Didáctica Magna. 3ª Edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação, Jornal Escola Aberta, nºs 9, 10, 11, 12, 1987/88.
- ENGELS. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX; ENGELS. Obras escolhidas, v. 2.
- FERRAZ, Cláudia Ribeiro. "Uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender", in Revista NOVA ESCOLA, março de 1989.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a Alfabetização.
_____. Alfabetização em processo. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. Las soluciones históricas al problema de la escritura. (Mimeo.).
_____. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana M. T. Liechtenstein et al. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- FIGUEIRA, Fani Goldfarb. O trabalho como primeira necessidade humana : uma concepção da história. Cadernos do Arquivo de História Contemporânea, [UFSCAR], 1987.
- FRANCHI, E. P. A redação na escola: e as crianças eram difíceis. São Paulo, Cortez, 1988.
_____. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo, Cortez, 1988.
- FREINET, Célestin. O método natural. Trad. Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa, Ed. Estampa, 1977.
_____. As técnicas Freinet da escola moderna. Trad. de Silva Letra, Lisboa, Ed. Estampa, 1976.
- FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1982.
- GERALDI, L. W., Org. O texto na sala de aula. Cascavel, Assoeste, 1985.

GNERRE, Maurizio. Escrita, linguagem e poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KLEIN, Ligia Regina. Considerações sobre o encaminhamento metodológico no processo de alfabetização.

_____. Elementos de Fundamentação Teórica para Alfabetização. Texto mimeografado. Curitiba, 1991.

_____. Elementos para a compreensão da Produção Social da Mente. Texto mimeografado, Curitiba, 1992.

_____. Caderno de Alfabetização para o Professor, DESU, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, 1991.

_____. Percalços do Discurso Pedagógico em Tempos de Indefinição. Tese de Mestrado. PUC/SP, 1992.

_____. Considerações sobre as relações de determinação entre a Filosofia, a Psicologia e a Pedagogia. Texto mimeografado. Curitiba, 1992.

KRAMER, Sônia & ABRAMOVAY, Mirian. A pré-escola alfabetiza. A Criança, Revista do Mobral, s/d.

LEMLE, Miriam. Guia Teórico do Alfabetizador. São Paulo, Atica, 1982.

LEONEL, Zélia. Em discussão: os conteúdos. Maringá : Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação, 1985. (Mimeografado.)

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizontes, 1986.

LIMA, Branca Alves de. Caminho Suave. 91ª edição, São Paulo, 1985.

MANACORDA, M. A. História da educação na Antigüidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, K. O 18 brumário de Luís Bonaparte. Porto, Editorial Progresso, 1971.

_____ & ENGELS, F. A ideologia alemã. Lisboa, Ed. Presença, 1980.

MATOS, José Veríssimo Dias de. A educação nacional. 3ª edição, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

MEC/BRASIL - Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. Aspectos sobre a educação no Brasil. 1980.

MEIRA, Ruth. A cartilha vai para o baú. Texto mimeografado, 1985.

MELLO, Guiomar Namó de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade do ensino de 1º grau.

_____. Autonomia da Escola: Possibilidades, Limites e Condições. In Coletânea dos Anais da VI Conferência Brasileira de Educação: Estado e Educação. Campinas, SP, Papirus/CEDES, São Paulo, ANDE/ANPED, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem.

NAGEL, Lizia Helena. Quando o conteúdo vai além da frase ... São Paulo, 1986. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PARANÁ (Estado), Secretaria de Estado da Educação, SUED/DEPG, Reflexões sobre a alfabetização: subsídios. Curitiba, SEED/DEPG, 1987.

_____. Reorganização da escola pública de 1º Grau - início com a implantação do Ciclo Básico. Curitiba, SEED/DEPG, 1988.

PÉCORA, Alcir. Problemas de Redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

Petit Robert, Dictionnaire Universel des Nomes Propres. Montréal, Canada, Les Dictionnaires Robert - CANADA S.C.C., 1988.

REGO, L. L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, nº 66, 1985.

_____. Desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRAHER, T.N. (org.) Aprender pensando. Recife, Secretaria de Educação, UFPE, 1983.

SÃO PAULO, (Estado), Secretaria da Educação, CENP, Alfabetização em classe popular: didática do nível pré-silábico. São Paulo, SE/CENP, 1985.

_____. Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1º

Grau: sistemática de avaliação. São Paulo, SE/CENP, 1986.

_____. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo, SE/CENP, 1986.

_____. Projeto IPE. São Paulo, SE/CENP, 1986.

_____. Retomando a proposta de alfabetização. São Paulo, SE/CENP, 1986.

_____. Revendo a proposta de alfabetização. São Paulo, SE/CENP, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo : Cortez - Autores Associados, 1983.

SCOZ, Beatriz J. L. e outros. Aspectos evolutivos do educando e intervenção psicopedagógica, In Psicopedagogia, o ca âter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

SIGWALT, Carmem Sá Brito, e outros. A aventura da alfabetização. Curitiba.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita : a alfabetização como processo discursivo.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 52, 1985.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

TULLIO, Guaraciaba Aparecida. Afinal, Proudhon venceu. Piracicaba, 1989. Tese de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2ª Ed. brasileira, Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1988.

Os processos sintéticos pressupõem que cada letra corresponde a um som, o que constitui um equívoco.

O desenvolvimento da escrita é pouco explorado no início do processo, não permitindo que a criança perceba que as palavras são compostas por combinações de letras. Limitam-se a reproduzir sons e sílabas isoladas e a criar frases estereotipadas, de acordo com o modelo e gradações pré-estabelecidas.

Criam barreiras para o surgimento da produção espontânea.

Dependendo da forma como forem aplicados, podem levar os alunos a escandir letras na leitura ou acrescentar uma vogal e uma consoante na escrita (escreve, por exemplo "pala" por "pia").

Os alunos têm dificuldade em interpretar textos.

Embora existe preocupação com a organização de atividades, partindo de palavras e textos de interesse dos alunos, esses processos analíticos trabalham com uma visão pobre de texto, tomando-o como mero pretexto para a apresentação das famílias silábicas.

Os alunos produzem textos seguindo os modelos trabalhados, revestindo-se de um caráter artificial como se não tivessem envolvidos com sua produção.

A maioria dos textos possui começo, meio e fim, mas não diz nada.

Fonte : Morais, Martha E. Zimmermann, Descrição dos métodos de alfabetização - pedagoga da Rede Municipal de Curitiba 1989.

| Mét. Analisados | Mét. Predomin. | Pressupostos | Sistematização | Concep. Linguagem |
|-----------------------------|----------------|--|--|-------------------|
| Abelhinha | Sintético | Levar a criança a chegar à conclusão de que ler e escrever não é tão difícil, porque os sons se repetem nas palavras e os sons iguais se escrevem do mesmo modo. | Parte do som das letras, que não apresentadas por meio de uma história em capítulos onde os sons de cada voz. Após a apresentação dos sons, procede-se à função de sons, formando palavras, posteriormente, o aluno lerá expressões e frases. | Estruturalista |
| Caminho Suave | Sintético | Visualização repetida de inter-relação entre desenho e letra. | Utilize palavras-chave como pretexto para a sílabação. Etapas: condicionamento, aglutinação (formando monossílabos e sílabas em geral), justaposição silábica (levando aos di, tri e polissílabos, reconhecimento automático (aquisição da gestalt), justaposição vocabular (frase), encadeamento de frases (texto). | Estruturalista |
| Casinha feliz | Sintético | Foneção condicionada e repetida da imagem. | Memorização das fonemas (figuras-fonemas) através de uma história em capítulos | Estruturalista |
| Montessori | Sintético | A alfabetização deve acontecer no período sensitivo apresentado pela criança para a leitura e escrita em torno dos 4/5 anos. | Apresentação dos fonemas (vogais), combinações entre vogais e após as consoantes com formação de palavras (ditado - mudo) e frases. A aprendizagem segue o ritmo do aluno. | Estruturalista |
| Erasmus Pilotto | Análítico | Ler é saber a correspondência entre o símbolo gráfico (letra) e o som (fonema). | Palavra-chave que são decompostas em sílabas, levando ao estudo das famílias silábicas; composição de novas palavras e formação de sentenças. | Estruturalista |
| Global (Miriam Bittencourt) | Análítico | O que falamos pode ser escrito | Organização de histórias através da experiência vivida na sala de aula, formando certezas de experiência. Quando a criança já reconhece o perfil de algumas palavras, procede-se à análise fonética - análise de sílabas, formação de novas palavras, frases e histórias. | Estruturalista |
| Lúdico (Paulo N. Almeida) | Análítico | Alfabetização por meio de brincadeiras. Utilize a cartilha Pipoca como material de apoio. | Segue passos pré-determinados, universalização da palavra-chave, leitura da frase, do texto e das sílabas, palavras frases e texto, reforço sistemático e preparação para o estudo da próxima palavra chave. | Estruturalista |
| Natural | Análítico | O domínio da linguagem oral precede e consubstancia o domínio do escrito | Utilize palavras do próprio vocabulário do aluno. Apresente palavras, proceda à decomposição em unidades sonoras, formação de palavras e frases. | Estruturalista |