

D. Be
17.1.90

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

T 373.3:352 (816.5)
H 573M

MUNICIPALIZAÇÃO DE CARTILHA
UMA RECONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIA

por

MARCOS LOURENÇO HERTER

*Dissertação de Mestrado apresentada
ao Curso de Pós-Graduação em Educa-
ção para obtenção do Título de Mes-
tre na área de concentração Psicoló-
gia Educacional.*

Professor BALDUINO ANTONIO ANDREOLA
Orientador

PORTO ALEGRE

1 9 8 8

009541

FICHA CATALOGRÁFICA

H573m Herter, Marcos Lourenço
Municipalização de cartilha - uma re-
construção de experiência. - Porto Ale-
gre, 1988.
p.

Dissertação (mestrado) - UFRGS

1. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 2. ENSINO
DE LEITURA - CARTILHA 3. CONHECIMENTO -
LINGUAGEM - PENSAMENTO.

CDD: 370.15	CDU: 37.015.3
372.41	028.6
153.4	159.953.5

Bibliotecária Serafina de Araujo Abreu - CRB-10/512
Biblioteca Setorial CCSH - UFSM



R E S U M O

Este estudo tem por objetivo analisar o processo de construção de uma cartilha de alfabetização realizado num município do Rio Grande do Sul e suas implicações com o processo de municipalização do ensino.

Baseado nas contribuições da Epistemologia Genética de Jean Piaget, na Psicolinguística Genética de Emilia Ferreiro e nos trabalhos de Vygotsky, Luria e Leontiev, efetuou-se a discussão e análise de como a equipe que construiu a cartilha entendia o processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Realizou-se entrevistas com membros da Secretaria Municipal, um professor e com um diretor do Centro de Professores.

Verificou-se que no processo de construção da cartilha, o entendimento da relação educação e sociedade não era claro, bem como a inexistência de uma teoria que explique o processo de construção da linguagem escrita; também não existia uma teoria que auxiliou na construção da cartilha; por sua vez, o processo de municipalização da cartilha, revelou-se positivo.

Concluiu-se que faz-se necessário um aprofundamento e a ampliação do debate acerca da política de municipalização do

ensino, bem como a necessidade de pesquisas comparativas dos trabalhos de Ferreiro e Vygotsky, bem como a criação de um nucleo de pesquisadores, ou linha de pesquisa que se oriente de acordo com as teorias de Vygotsky e seus colaboradores.

SUMÁRIO

RESUMO -----	iii
INTRODUÇÃO -----	01
1 - A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO -----	03
2 - A REVISÃO DA TEORIA -----	11
2.1 - <u>A Epistemologia Genética - Jean Piaget</u> -----	11
2.2 - <u>A Psicolinguística Genética - Emilia Ferreiro</u> --	16
2.3 - <u>A Psicologia Russa - Vygotsky, Luria, Leontiev</u> -	19
2.3.1 - A Prê-História da Linguagem Escrita - Vygotsky	29
2.3.2 - O Desenvolvimento da Escrita - Luria -----	31
2.3.3 - Reconstruindo a Experiência: Quatro Questões -	36
3 - CONHECENDO A REALIDADE DO PROCESSO -----	37
3.1 - <u>O "Quando" e o "Onde" da Pesquisa</u> -----	40
3.2 - <u>Instrumentos de Investigação</u> -----	42
3.2.1 - Instrumentos de Investigação -----	42
4 - A CONSTRUÇÃO DA CARTILHA -----	44
CONCLUSÃO -----	69
BIBLIOGRAFIA -----	75

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendo analisar o processo de construção de uma cartilha de alfabetização, realizado num município do Rio Grande do Sul.

Ao analisar a questão da municipalização da cartilha, fui levado a analisar também, a "*política de municipalização do ensino*" o que é desenvolvido no capítulo primeiro, fazendo uma retrospectiva histórica de como esse tema foi tratado desde a década de 20.

No capítulo segundo, é desenvolvido uma revisão teórica acerca das contribuições da Epistemologia Genética de Jean Piaget, da Psicolinguística Genética de Emilia Ferreiro; também são revistas as contribuições da Psicologia russa especialmente as contribuições de Vygotsky, Luria e Leontiev. As teorias revisadas é que fundamentarão a análise das questões trabalhadas, que versam sobre o entendimento de como se dá a construção da linguagem escrita, desde a sua pré-história, e o processo de construção da cartilha no município.

Em seguida, serão levantadas as questões de pesquisa e posteriormente, no capítulo 3, será feita a análise e a discussão das questões levantadas.

Na conclusão, apontamos para a significância da obra de Vygotsky e seus colaboradores para o entendimento do desenvolvimento do ser humano na sua relação com as condições sócio-históricas concretas, bem como a relevância de seus trabalhos para o entendimento da história da escrita do ser humano.

Ao discutirmos a questão da municipalização do ensino, resgatamos a posição dos professores gaúchos através de sua entidade de classe, que se manifesta contra esta política.

1 - A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

Estando o presente trabalho preocupado em reconstruir uma experiência de municipalização do ensino a nível da 1^a série, ou seja, a elaboração de uma cartilha a nível municipal, faz-se necessário que analise este problema, "*a política de municipalização do ensino*" na sua totalidade, para não correr os riscos de uma possível redução do fenômeno estudado.

Para tanto é necessário contextualizar esta política, vinculando-a com a educação, que cumpre o papel mediador na sua articulação com a totalidade social, pensar essa educação nas relações sociais concretas de nossa sociedade, que são relações sociais estabelecidas nos moldes do modo de produção capitalista.

Desde a década de 20, esta idéia encontra-se em discussão. Anísio Teixeira defendeu a municipalização dos serviços educacionais, sua descentralização.

Nas Constituições antigas, a responsabilidade pelo ensino primário era de competência exclusiva dos Estados. No período imperial essa responsabilidade era facultada às Províncias.

Na Constituição de 1934, era a União quem deveria traçar as diretrizes para a educação nacional e elaborar o plano nacional de educação para todos os graus do ensino.

No Estado Novo, a Constituição de 1937 coloca outras diretrizes ideológicas e políticas, mais sintônicas com a nova forma como as classes dominantes pretendiam gerir os interesses do estado. É criado em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, que estipula a forma de cooperação financeira das três instâncias administrativas. Este fundo foi um grande instrumento de difusão do ensino primário no país. Nesse período, 25% das verbas disponíveis no Fundo foram utilizadas na construção de escolas rurais com uma sala só, mais a residência da professora. Essa política de construção de escolas rurais tinha implícito o ensino multisseriado, a idéia do professor unidocente. Essa política de expansão de escolas (salas) multisseriadas foi desenvolvida principalmente na Região Nordeste.

Na Constituição de 1946, a questão da municipalização do ensino é tocada indiretamente, somente no aspecto financeiro, onde é atribuído às três esferas administrativas a aplicação de percentagens mínimas para a educação.

A legislação do Estado Novo era entendida como centralista. Com a luta pela redemocratização da sociedade brasileira, a partir dos anos 50 a discussão acerca da municipalização-descentralização é fortalecida, aparecendo um movimento de descentralização dos serviços educacionais.

A Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) abre espaço para a criação dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, que teriam a atribuição de elaborar os planos nacional e estaduais de educação. Esta lei tenta articular o planejamento educacional ao planejamento econômico global, procurando definir a política financeira para as três instâncias administrativas com relação aos sistemas de ensino e submete a elaboração e execução dos planos educacionais aos níveis federal, estadual e municipal. Estipula que 20% das verbas dos estados e municípios, deveria ser aplicada exclusivamente no ensino primário, e penaliza os municípios que não a cumprirem. Esta lei tem no seu bojo a descentralização. Conforme afirmar Melchior,

"a idéia da municipalização do ensino, potencialmente contida na lei, e agora a cargo dos sistemas estaduais de ensino, teria se deteriorado tendo em vista a incapacidade das administrações estaduais para formularem dentro de sua área de autonomia, diretrizes próprias que afirmassem seus próprios sistemas de ensino, configurando dentro deles as responsabilidades e recursos para os sistemas municipais (...) Nos anos que se seguiram a institucionalização da LDB/61, o máximo que os estados fizeram foi a montagem de estruturas legais de descentralização, mas não de recursos financeiros e incentivos. Propôs-se a criação de Conselhos Municipais de Educação, que, quando instalados, em geral ficaram sem funções, entre outros motivos, pelas deficiências da delegação de competências por parte dos Conselhos Estaduais" (Melchior apud Campos, 1985:50).

Na Constituição de 1967, promulgada na fase mais autoritária do regime constata-se que

"a tecnoburocracia militar no poder retoma o dispositivo constitucional de 1934, que atribui à União a competência para elaborar os planos nacionais de educação além de executá-los, despojando o Conselho Federal de Educação de sua mais importante função. Nessa ocasião são desvinculados da obrigatoriedade de aplicação de percentuais fixos na educação, tanto a instância federal como a estadual, sendo que apenas a esfera municipal deve continuar aplicando no ensino fundamental 20% de sua renda resultante de impostos". (Barretto e Arelaro, 1987:9).

Posteriormente, ainda durante o regime militar, aparece em 1971 a Lei 5.692, que é facilitadora da descentralização do ensino. No seu artigo 58, determina:

"A legislação estadual supletiva, observado o disposto no art. 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo Único - As providências de que trata este artigo visarão a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais" (apud Schuch, 1986:108).

No seu artigo 71, a Lei 5692/71 delega atribuições aos Conselhos Municipais: "Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto" (apud, Schuch, 1986:108).

Em meados de 70, foi criado o Pró-Município, como resultado da constatação de que o estrangulamento do ensino de 1º grau estava se dando na frágil rede de ensino municipal. Ten-

tava articular Estados e Municípios, dando apoio técnico e administrativo, e de equipamento, aos municípios. Nesse momento, o Governo Central, atropelou a instância estadual, usando o Pró-Município como um instrumento de intervenção direta nos municípios. Isso não ocorreu por acaso. A máquina estatal poderia atrapalhar e/ou impedir a consecução de determinados objetivos do governo central. O mesmo aconteceu nas ditaduras do Chile e da Argentina, onde o Governo Central, passando por cima das esferas estaduais, forçou os municípios a concretizarem a municipalização do ensino.

É importante não esquecer que no período mais autoritário que o país viveu, aparece essa legislação descentralizada, principalmente no parágrafo único do artigo 58, acima citado.

Também aconteceu uma série de seminários tendo como tema a municipalização do ensino, onde o governo central através do MEC, atuou diretamente sobre os municípios e, de forma flagrante, enfraqueceu o fórum de secretários de educação, ao deixar de fora a instância estadual.

Ao discutir a municipalização também se faz necessário referenciar que as realidades são diferenciadas nos estados e regiões. Paiva (1986), ao discutir com os professores gaúchos num seminário promovido pelo Centro de Professores do Rio Grande do Sul (CPERS), alertava para essas disparidades, afirmando que no ano de 86, em média 30% das escolas eram mantidas pelos municípios, variando em determinadas regiões. O Nordeste, região mais pobre do país, é a que apresenta maior quan-

tidade de escolas municipalizadas. O Centro-Sul, a região mais rica, é a que menos ensino municipalizado apresenta. No Nordeste o índice de municipalização é de 55%, chegando a 70% nas redes locais urbanizadas; no Sudeste 19%, no Centro-Oeste 25%, na região Norte 35% e na Sul 31%. Com esses índices verifica-se que a metade das vagas municipais do conjunto do país encontram-se no nordeste. Também pode-se constatar que o ensino municipal atende às camadas mais inferiores da população.

Quanto aos professores municipais, existem indicadores que mostram que sua qualificação quase inexistente, na sua maioria são leigos. Como pensar uma política de qualificação do professor leigo? Os seus salários são baixíssimos e a qualificação certamente os afastará da rede municipal na procura de melhores salários. Também não podemos deixar de mencionar que os professores municipais não têm estabilidade, é uma prática difundida, estarem na dependência dos chefes políticos locais. Além disso,

"A baixa qualificação do professorado incide sobretudo nas escolas que se destinam aos estratos populares das zonas rurais e urbanas periféricas. A política de alocação de professores constitui-se em distribuição desigual de condições de acesso ao saber, e, portanto, ao mesmo tempo, da modalidade capitalista do ensino — a inculcação do referente cultural dominante como cultura escolar. Contudo, a contratação de professores não habilitados se tornou instrumento para a expansão escolar.

Em geral o recrutamento de professores primários no âmbito dos aparelhos de Estado estaduais e municipais é feito através de nomeações por designação interina que, passado um tempo, se tornam efetivas; através de contratações precárias ou não, mas sem o enquadramento no funcionalismo público, contratações que são

consideradas como provimento de professores substitutos; e mais recentemente, através de nomeações por concurso de provas e títulos. Essa última modalidade vem sendo feita quase apenas pelos Estados e alguns municípios mais desenvolvidos." (Machado, 1983:109).

A questão da formação de professores e do quadro de carreira do magistério são questões que não podem ser esquecidas na discussão da municipalização do ensino.

A rede física das escolas municipais também é um aspecto que não pode deixar de ser mencionado quando se busca discutir a municipalização do ensino, assim como os índices de evasão e repetência, que são mais elevados na rede municipal. Aliás, como afirma Ferrari (1985), isso é uma tendência secular na educação brasileira.

É evidente que isso não é uma regra geral. São Paulo, por exemplo, com suas trezentas escolas municipais, dedica-se fundamentalmente ao ensino pré-escolar. Também o Rio de Janeiro, por ter sido distrito Federal e também Estado (Guanabara), deixou toda a estrutura física para o município.

Na constituição de 1988 (art. 212) os recursos financeiros ficaram estipulados em 18% para a União, os Estados, e o Distrito Federal e 25% para os Municípios. Esta Constituição, ao fixar "*conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*" (Art. 210), coloca a discussão da escola unitária, onde deverá existir um núcleo de conhecimentos básicos ao qual todas as crianças devem ter acesso no país.



Nesta etapa do trabalho busquei fazer uma leitura de como tem se comportado a educação brasileira no aspecto de sua legislação desde a década de 20; a evolução do processo de implantação das escolas municipais, as estratégias que os sucesivos governos têm usado no trato da questão polêmica municipalização-descentralização.

Pretendo, na análise que se segue e na discussão dos dados, bem como nas conclusões, entrar mais a fundo nessa polêmica, que hoje não está sendo travada de forma profunda e ampla. Também faz-se necessário entender como questões diferentes, a política de municipalização do ensino e a municipalização da cartilha, de cuja elaboração busco reconstruir a experiência. Diferentes mas interligadas.

2 - A REVISÃO DA TEORIA

2.1 - A Epistemologia Genética - Jean Piaget

Nesta parte do trabalho, utilizarei para a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita das contribuições de Emilia Ferreiro, a qual orienta-se segundo a "perspectiva de Piaget" e não segundo o sistema de Piaget. Perspectiva e não sistema, para sermos fiéis a Piaget, que afirma segundo Bringuier (1978, p.18).

"nunca construí um sistema. O que faço é ir juntando coisas de modo sucessivo. Estive sempre frente ao desconhecido, com um problema novo, ligando os resultados ao que tinha antes. Há de fato um sistema - mas não se trata de um sistema pré-estabelecido em relação a uma nova experiência; longe disso".

Parece-me fecunda esta perspectiva, pois fundamenta-se em muitos e variados campos do saber, com particular incidência na lógica, epistemologia, biologia, psicologia, sócio-história e pedagogia.

Em todas as suas publicações fica evidente a preocupação de Piaget, com o problema do conhecimento, das relações sujeito-objeto, dos mecanismos biológicos e cognitivos. Piaget "não

se interessa muito pelos indivíduos, pelo individual; interessa-se pelo que é geral no desenvolvimento da inteligência e do conhecimento". (Bringuier, 1978:21).

O que é o conhecimento, como chegamos a conhecer, como a prendemos? Tentando responder estas questões, Piaget estudou o desenvolvimento da criança. Achava que era o melhor meio de solucionar as questões epistemológicas sobre a natureza do conhhecimento nos adultos e na história do conhecimento humano.

Para Piaget, o comportamento é o conjunto das ações que os organismos exercem sobre o meio exterior, para modificarem os seus estados, ou para transformarem a sua própria situação em relação a esse meio.

Alguns constructos de sua teoria se fazem necessários para o entendimento das contribuições de Emilia Ferreiro, especialmente os aspectos dos invariantes funcionais (organização e adaptação), os processos de assimilação e acomodação, a equilíbrio como factor fundamental do desenvolvimento, a abstracção, enquanto processo de estruturação do conhecimento, o esquema, e o papel central da ação. Esses serão apresentados a seguir.

De seus conhecimentos de Biologia, Piaget retirou a categoria de "*invariantes funcionais*", que todas as espécies herdam, cujos indivíduos têm em si a tendência para a "*organização*" e tendência para a "*adaptação*". Todo o organismo é um sistema, uma organização. Essa organização refere-se à tendência que o organismo tem para sistematizar ou organizar os seus processos em sistemas coerentes — sejam físicos ou psicológi-

cos. É a tendência para integrar as suas estruturas num todo complexo de nível superior. Por outro lado, a "adaptação" é a tendência que todos os organismos têm para se adaptarem ao meio ambiente. A função de adaptação se dá através dos processos de assimilação e acomodação. O primeiro consiste no processo de modificação dos elementos do meio, de modo a incorporá-los à estrutura do organismo. O segundo, a acomodação, é o processo complementar, mediante o qual o indivíduo se ajusta, se acomoda a um acontecimento do ambiente, em função das estruturas deste. Piaget, no trabalho "Psicologia da Inteligência" afirma:

"a adaptação deve ser caracterizada como um equilíbrio entre as atuações do organismo sobre o meio e as atuações inversas. Pode-se falar de 'assimilação', tomando este termo no sentido mais amplo, referindo-se à atividade do organismo sobre os objetos que o cercam, na medida em que essa atividade dependa das condutas anteriores sobre os mesmos objetos ou sobre outros objetos análogos" (Piaget, 1983: 61).

Assimilação e acomodação são dois processos indissociáveis na prática, muito embora sejam conceitualmente distintos. São processos complementares. A assimilação implica que o organismo se relacione com o seu meio ambiente em função das suas próprias estruturas, enquanto que a acomodação implica a transformação destas estruturas em função das estruturas do meio ambiente. São simultâneas em cada ato.

Também a organização é inseparável da adaptação, são dois processos complementares. Estes dois aspectos, segundo Piaget, são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento

se organiza e é ao organizar-se que ele estrutura as coisas. As relações entre os construtos adaptação e organização são sempre constitutivamente dialéticas. Todo o comportamento é um conjunto de ações do organismo sobre o meio. São ações coordenadas e, como tal, pressupõem uma "organização" subjacente.

Para Piaget, conhecer é o modo vital de sobrevivência, é o comportamento radical de todo o ser vivo. Mas esse conhecimento não é um dado absoluto, o conhecimento constrói-se. A equilíbrio entra como fator de desenvolvimento, é um processo regulador interno de integração/coordenação e diferenciação que tende sempre para uma melhor adaptação, mais coerente. Os equilíbrios cognitivos são sistemas abertos – no que toca às trocas com o meio – e fechados no sentido de que são "ciclos", são uma estrutura endógena. O desenvolvimento processa-se de uma situação básica de instabilidade para uma situação de estabilidade móvel, acabando numa situação que tende, praticamente, para o equilíbrio total. Esta melhora na equilíbrio Piaget chama "equilíbrio majorante". O mundo dos possíveis nunca está dado por completo de antemão, porque cada realização nova abre novas possibilidades, que não existiriam como possibilidades nos níveis anteriores. Cada nova estrutura conseguida é ponto de partida para outras novas, e assim sucessivamente.

A questão da abstração, enquanto processo de estruturação do conhecimento, é descrita por Piaget do seguinte modo:

"a abstração refletidora (reflēschiante) constitui um dos motores do desenvolvimento cognitivo e um dos processos mais gerais da equilíbrio. Afirma que a abstração refletidora comporta, sempre, dois aspectos inseparáveis: de um lado, reflexionamento (reflechissement) ou seja, a projeção (como através de um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior (por ex., da ação à representação) e, de outro, uma reflexão (réflexion) como ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior" (Piaget, 1977; V.2).

É a abstração refletidora que melhor manifesta o funcionamento organizador da vida e do conhecimento. Ela é a chave-mestra para remontar aos fundamentos biológicos da construção do saber. "Em si mesmo ele é a estrutura de uma ação" (Dolle, 1981: 57). O esquema é a forma prática da atividade assimiladora, é a sua organização interna; "um esquema representa aquilo que pode ser repetido e generalizado numa ação" (Piaget in Carmichael, 1977; V.4). Ou, esquemas de ação são "sistemas de movimentos e percepções coordenadas entre si que constituem toda conduta elementar suscetível de se repetir e aplicar-se a situações novas" (Piaget, 1978:346).

Um dos pontos centrais da perspectiva Piagetiana é a ação. Ação que de início é indeterminada, mas que se vai diferenciando e matizando — ação assimilativa, acomodadora, adaptadora, reguladora, compensadora, equilibradora — progressivamente coordenada, até que a criança chega a interiorizá-la, a introduzi-la como processo estruturante do meio interno, conduzindo assim, às "operações — operações de operações", e assim por diante, na tentativa de criar um distanciamento, cada vez mais estruturado, em relação ao meio sempre ameaçador.

Após esta breve revisão de conceitos chaves, pode-se falar mais claramente sobre o que é o "conhecer". Este consistirá numa progressiva diferenciação dos esquemas de ações, integrando-os a um novo nível de campo mais vasto e mais coordenado, que possibilita um novo estágio de equilíbrio variável e móvel; e, conseqüentemente, a construção de um meio próprio – interno – mais rico e diversificado, mais virtualmente capacitado e mais realmente funcional.

Para a Epistemologia Genética, a pergunta fundamental não é, "o que é conhecer", mas "como crescem os nossos conhecimentos", "como de conhecimentos mais indiferenciados e menos efectivos passamos a conhecimentos mais abarcantes e operatórios". Como afirma Piaget. "O que se propõe a epistemologia genética é pois pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico." (Piaget, 1983:27).

A perspectiva da Epistemologia Genética é uma contribuição significativa em que o homem concreto se reencontrará sob uma nova perspectiva mais coerente e com um novo peso: o peso da sua humanidade construída e não dada.

2.2 - A Psicolinguística Genética - Emilia Ferreiro

Ao prefaciар a tese de Emilia Ferreiro Piaget afirma que:

"sua superioridade teórica, afirma ser uma contribuição muito marcante para o estudo de dois problemas, que são interligados entre si: o do desenvolvimento lingüístico da criança e o das relações entre esta evolução e das operações ou pré-operações da inteligência" (Piaget in Ferreiro, 1971:2).

Falando ainda da linha de pesquisa que Emília Ferreiro desenvolve e que qualifica de psicolingüística genética, Piaget afirma que Ferreiro

"aplicou este método a um domínio muito pouco conhecido e de grande importância, aquele da formação da expressão verbal das ligações temporais, problema fundamental do ponto de vista lingüístico (tempos verbais, etc.) e do ponto de vista da psicologia das funções cognitivas (ordem de sucessão, simultaneidade de acontecimentos)... Estudando a concatenação das proposições (provenientes de coordenação e subordinação), do uso dos advérbios temporais e da conquista singularmente tardia dos tempos verbais; nesse processo descobriu as ligações essenciais entre as etapas dos processos verbais e as do desenvolvimento cognitivo: somente no nível onde se instala a 'reversibilidade' nas provas de conservação (5-5.1/2 anos) é que a ordem das proposições corresponde de maneira precisa, às dos acontecimentos, e que os advérbios, designando o passado e o futuro, são empregados corretamente; é no nível da transitividade operatória (7-8 anos) que as permutas na expressão lingüística tornam-se acessíveis, sem modificar as realidades exteriores correspondentes, e é somente no patamar operatório, tão importante, 9-10 anos (equilíbrio das operações concretas), que os tempos verbais são enfim dominados" (Piaget in Ferreiro, 1971:3).

Os trabalhos desenvolvidos por Emilia Ferreiro nos mostram o grande abismo que existe entre a concepção de aprendizagem, onde o sujeito é receptor de um conhecimento transmitido de fora para dentro e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento. Aqui encontra-se a diferença que

separa as concepções condutistas da concepção piagetiana. Os progressos no conhecimento são obtidos através de um "conflito cognitivo", isto é, quando a presença de um objeto não assimilável força o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores. Isso nos leva a entender porque os métodos (enquanto ação do meio) não podem criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é obra da própria atividade do sujeito.

A teoria piagetiana nos permite ver a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente.

"Concebendo a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, não nos preocupamos, como ocorre nas concepções tradicionais, com os aspectos perceptivos, que aparecem em primeiro plano, quando concebemos a escrita como transcrição de um código, onde as unidades sonoras se convertem em unidades gráficas. Nessas concepções dissocia-se o significante sonoro do significado, destruindo-se com isso o signo lingüístico" (Ferreiro, 1985:15).

Emilia Ferreiro, aprofunda essa análise nos seguintes termos:

"a consequência última desta dicotomia se exprime em termos ainda mais dramáticos: se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual." (Ferreiro, 1985:16).

Nessa concepção, a escrita não é vista como um produto escolar mas sim como um objeto cultural, resultado do esforço

coletivo da humanidade. A criança, ao entrar na escola, traz consigo noções básicas sobre a escrita, que "normalmente" a escola nega, fazendo uma lavagem cerebral e decretando nesse momento o início da aquisição da língua escrita.

Ferreiro e colaboradores (1982) em pesquisas realizadas em três centros urbanos mexicanos, procurando observar o processo de aquisição da língua escrita, descreveram quatro níveis gerais de conceituação: *níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético*. Nesses quatro níveis por que passam as crianças no processo de construção da língua escrita, observados em 959 sujeitos, os autores descreveram "sem o saber" aquilo que Vygotsky (1988) afirmava como uma necessidade prioritária na investigação do processo de construção da língua escrita.

"Uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar". (Vygotsky em Ferreiro e Teberosky, 1985).

A próxima parte deste trabalho, analisa as contribuições de Vygotsky e colaboradores da "Escola Russa", acerca da língua escrita.

2.3 - A Psicologia Russa - Vygotsky, Lúria, Leontiev

Nesta parte do trabalho, buscarei explorar as contribui-

ções dadas ao entendimento do desenvolvimento da criança por Vygotsky e seus colaboradores do Instituto de Psicologia de Moscou, especialmente Luria e Leontiev.

Vygotsky, com sua preocupação primeira, na década de 20, de buscar uma saída para a crise da psicologia, que não superava as concepções idealistas e mecanicistas, propõe uma alternativa que resgata as contribuições do materialismo dialético.

Já em 1924, no IIº Encontro Soviético de Psiconeurologia, Vygotsky defendia a necessidade de se elaborar as bases teóricas de uma psicologia marxista. Em seus cadernos não publicados afirma:

"Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente." (COLZ e SCRIBNER in VYGOTSKY, 1988:9).

Após esse encontro, Vygotsky passa a ser o mentor intelectual, do grupo de cientistas que vinham desenvolvendo seus trabalhos no recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. Lá trabalhavam, entre outros Luria, e Leontiev, os quais encontravam-se insatisfeitos com suas pesquisas. Utilizavam-se unicamente das concepções de Pavlov, para estudar o comportamento humano. Luria torna-se um discípulo de Vygotsky e expressa-se em seus trabalhos como um seguidor das hipóteses de seu mentor, hipóteses que viam a mediação da linguagem como central nos processos psicológicos superiores, não estruturados



em bases anatômicas, mas sim em sistemas funcionais, dinâmicos e mutáveis historicamente.

Leontiev investigou o desenvolvimento psicológico e a cultura, entendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e sua evolução a partir da assimilação individual da experiência histórica.

Após esta apresentação das linhas gerais do pensamento dos psicólogos soviéticos, buscarei resgatar, de suas concepções teóricas, aquelas contribuições que nos auxiliarão no entendimento da relação desenvolvimento x aprendizagem; o papel da linguagem e do pensamento na formação da consciência; das contribuições acerca da pré-história da linguagem escrita fornecidas por Vygotsky; os achados de Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança e as contribuições de Leontiev sobre a influência das condições históricas no desenvolvimento da psiquê da criança.

Vygotsky (1988) acreditava que o processo de desenvolvimento da criança

"é um processo dialético, complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra."
(Vygotsky, 1988:83).

Em suas pesquisas, (Vygotsky, 1988:84) usou o "método funcional da estimulação dupla". Esse método consiste em confrontar, num contexto experimental, a criança com tarefas que nor

malmente estão além de suas habilidades naquele momento. É introduzido próximo à criança um objeto neutro, que funciona como estímulo neutro. Este é incluído na situação, adquirindo a função de um signo. A criança usa ativamente o estímulo neutro como signo, e a operação adquire um caráter distinto em essência. Simultaneamente é introduzido uma "segunda série de estímulos", com uma função especial.

"Dessa maneira, podemos estudar o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de meios auxiliares específicos; assim, também seremos capazes de descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores." (Vygotsky, 1988:85).

Fazendo uma analogia do princípio regulatório da "significação" em crianças e adultos, afirma:

"o método da estimulação dupla provoca manifestações dos processos cruciais no comportamento de pessoas de todas as idades. Em crianças e adultos, o ato de atar um nó como um evocador mnemônico é apenas um exemplo de um princípio regulatório amplamente difundido no comportamento humano, o da 'significação', através do qual as pessoas, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significado a estímulos previamente neutros" (Vygotsky, 1988:85).

Ao reafirmar a importância do método e de sua objetividade no seu trabalho: *Problemas de Método*, Vygotsky (1988:85) escreve:

"quanto as metas da pesquisa psicológica, acreditamos que a nossa abordagem, que torna objetivos os processos psicológicos interiores, é muito mais adequado do que os métodos que estudam as respostas objetivas pré-existentes. Sómente a 'objetivação' dos processos interiores garante o acesso as formas específicas do

comportamento superior em contraposição às formas subordinadas.

Vygotsky entendia que desde cedo, no desenvolvimento da criança, as atividades desta adquirem um significado particular num sistema de comportamento social e, ao serem dirigidas a objetivos definidos,

"são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho, do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social." (Vygotsky, 1988:33).

Leontiev no seu ensaio sobre o Desenvolvimento da Psiquê Infantil, (Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988:65) reforça esta preocupação central de Vygotsky acerca das condições históricas que influenciam o desenvolvimento da criança:

"embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psiquê da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo."

Fica evidente com isso, a importância dada pela psicologia soviética às condições sócio-históricas no desenvolvimento da criança. Luria (1979), ao analisar a atividade consciente e suas raízes histórico-sociais, resgata os papéis do trabalho e da linguagem para a formação dos processos psíquicos

e a formação da atividade consciente. Ao analisar a transição da história natural dos animais à história social do homem, a firma a existência de dois fatores determinantes desta transição: o emprego de instrumentos de trabalho, isto é, o trabalho social e, o aparecimento da linguagem. Para ele "a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho" (Luria, 1979, v. 1:77). Nesse trabalho, ele afirma existir muitas evidências de que a linguagem teve seus primórdios nas formas de comunicação que o homem utilizava no processo de trabalho conunto. Ao resumir a história da linguagem, afirma que

"seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram 'palavras' capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ações ou relações. Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam 'entrelaçados na atividade prática', eram acompanhados de gestos e, entonações expressivas, razão por que 'só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam'. Além do mais, nesse complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos; estes, segundo muitos autores, constituíam os fundamentos de uma original linguagem ativa ou 'linear' e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado pelos sons, que propiciaram a base para uma evolução paulatina de uma 'linguagem de sons' independente. Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou 'protovocabulo') podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e a adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que

designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos. 'Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes', que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais.

Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isto têm razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, 'a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência' (Luria, 1979; V.1:79-80).

Ainda afirmando a importância da linguagem para a formação dos processos psíquicos, Luria mostra sua penetração em todos os campos da atividade consciente do homem: na percepção, na atenção, na memória, na formação do pensamento abstrato e generalizado e nas vivências emocionais.

Na "percepção" a linguagem reorganiza substancialmente o processo perceptivo e cria novas leis. Ao relacionar os objetos quanto às suas formas ou cores, estamos selecionando aqueles traços principais e,

"generalizamos os objetos, formas e cores perceptíveis em determinados grupos ou categorias ... A percepção humana se torna mais profunda, relacionada com a discriminação dos indícios essenciais do objeto generalizado e permanente" (Luria, 1979, v. 1:82).

Também os processos de "atenção" são modificados pela linguagem; com o surgimento desta e "baseado nela o homem se acha em condições de dirigir arbitrariamente a sua atenção" (Luria, 1979, v. 1:82). Na "memória", a linguagem, apoiada nos processos do discurso,

"se torna pela primeira vez atividade mnemônica consciente, na qual o homem coloca fins especiais de lembrar, organizar o material a ser lembrado e acha-se em condições não só de ampliar de modo imensurável o volume de informação que se mantém na memória como ainda de voltar-se arbitrariamente para o passado, selecionando nele, no processo de memorização, aquilo que em dada etapa se lhe afigura mais importante" (Luria, 1979, v. 1:83).

Ao permitir o desligamento da experiência imediata, a linguagem assegura ao homem o surgimento da imaginação. Quanto ao pensamento abstrato,

"são com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de 'pensamento' abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do 'sensorial ao racional', considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal" (Luria, 1979, v. 1:83).

Também a mudança nas vivências emocionais são determinadas pelo surgimento da linguagem.

"A possibilidade de uma formação generalizada do caráter e do nível dos seus acertos leva a que, paralelamente às categorias afetivas, formam no homem 'vivências' e demorados 'estados-de-espírito' que vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis do seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem" (Luria, 1979, v. 1:84).

Após esclarecer como Vygotsky (1934) entendia o desenvolvimento (processo dialético), o seu método de trabalho e a importância deste, o enraizamento do processo de desenvolvimento entre a história individual e a social, a importância que

Leontiev deu às condições históricas concretas no desenvolvimento da psiquê e o resgate de como se deu a formação da consciência através do trabalho e da linguagem, que Luria histórica, passarei a discutir a evolução da linguagem na ontogênese, para concluir esta etapa do trabalho com as contribuições acerca da pré-história da linguagem escrita, descrita por Vygotsky (1934) e o desenvolvimento da escrita na criança, estudado por Luria.

Vygotsky entendia que, ao se transformar em código, após um longo desenvolvimento e ao separar-se do contexto simprático, a linguagem dispõe de vários meios para designar qualquer objeto e expressar qualquer enlace ou relação. Para ele a palavra é a unidade fundamental da linguagem, e inclui em sua composição dois componentes fundamentais. O primeiro, a "referência objetal", é a função que consiste em designar o objeto, seus traços, ações ou relações. O segundo é seu "significado", que é a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do mesmo em um sistema de categorias.

Denominou de "desenvolvimento semântico e sistêmico do significado da palavra", o processo no qual tanto a referência objetal de palavra como seu significado mudam ao longo do desenvolvimento infantil. Na ontogênese, o significado da palavra muda sua estrutura como o sistema de processos psíquicos que se encontram em sua base. Após esta descoberta, Vygotsky articulou a questão do desenvolvimento da palavra com a do desenvolvimento da consciência, deixando claro que no processo

de desenvolvimento da criança, nem o significado da palavra nem sua estrutura são estáveis: mudam radicalmente, não só a estrutura da palavra, mas também a estrutura da consciência, seu caráter sistêmico. A consciência se estrutura através da palavra que é o micro-cosmo da consciência humana.

Vygotsky tem um entendimento diferenciado da lingüística clássica sobre "*significado*" e "*sentido*", que eram entendidos como sinônimos. Para ele o "*significado*" é um sistema de relações que se forma objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. Ao assimilarmos o significado das palavras, estamos dominando a experiência social e refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O significado é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um núcleo permanente. Junto com o significado, cada palavra tem um "*sentido*", que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com vivências afetivas do sujeito. O "*sentido*" é o significado individual da palavra, separado do sistema objetivo de enlaces; está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados.

2.3.1 - A Prê-História da Linguagem Escrita - Vygotsky

No seu trabalho sobre a Prê-história da linguagem escrita, Vygotsky (1988:119) afirma:

"atê agora a escrita ocupou um lugar estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal".

Nesse trabalho, que foi publicado, pela primeira vez postumamente em 1935, Vygotsky faz sérias críticas a como a pedagogia prática tem que pensar um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita. Este ensino ainda hoje é desenvolvido através de um treinamento artificial, "mecânico". Vygotsky (1988:120) afirma:

"esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino, como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção a linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança".

O autor afirma que a história da linguagem escrita começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança, que traz em si a futura escrita da criança. Para ele os gestos são a escrita no ar e a escrita, frequentemente, são simples gestos que foram fixados. Em seguida,

"a segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de ponto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças."

Para ele o brinquedo simbólico é um sistema complexo de fala, que se expressa através de gestos, comunicando e indicando os significados de cada objeto que é usado nas brincadeiras.

Como o desenho, que no início é apoiado por gestos e transforma-se em signo independente, também os gestos indicativos que esses objetos adquirem no brinquedo cumprem o papel de significação independente. Os objetos tem uma função de substituição e os gestos adequados conferem os significados.

"Um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos da criança. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita — que é um simbolismo de segunda ordem —." (p.125).

A representação simbólica feita através do brinquedo é uma linguagem em estágio precoce que leva à linguagem escrita. Vygotsky afirma, também que podemos interpretar o desenho como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita: "o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Neste sentido, os esquemas que caracterizam os

primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos" (Vygotsky, 1988:127). Continuando sua discussão sobre o simbolismo na escrita, afirma:

"os sinais escritos constituem símbolos da primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que cumpre a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente, ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal." (p.131).

O ensino deve ser organizado de tal forma que a criança sinta a necessidade da leitura e da escrita. A escrita deve ser relevante para a vida, e ser ensinada de forma natural e não como um treinamento. O desenhar e o brincar, para Vygotsky deveriam ser pré-requisitos ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Resumindo, Vygotsky (1988) concluiu seu trabalho, afirmando: "poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar as crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras." (p.134).

2.3.2 - O Desenvolvimento da Escrita - Luria

Luria (1988), seguindo as hipóteses de Vygotsky acerca da linguagem e da pré-história da linguagem escrita, desenvolveu suas pesquisas com crianças de várias idades (4 a 8 anos), ten

tando desvelar aquilo que seu mestre, Vygotsky, sugeriu. Partia ele também da premissa que

"o momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto" (Luria, 1988:143).

A criança no período pré-escolar desenvolve uma série de técnicas primitivas, semelhantes à escrita, que podem desempenhar funções semelhantes, mas que são ignoradas pela escola, quando esta *"proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado"* (Luria, 1988:144). Sua preocupação, é *"desenterrar essa pré-história da escrita"* para instrumentalizar os professores com o conhecimento deste processo, auxiliando-os nas suas metodologias utilizadas na alfabetização; em outras palavras Luria quer fornecer o conhecimento daquilo que a criança é capaz de fazer antes de entrar na escola.

Luria também entendia que a escrita, pela função que tem culturalmente, deve ser vista como *"função mediadora"*. Para que a criança seja capaz de registrar algo, noções, conceitos ou frase, necessita de um *"signo auxiliar"* que, ao ser percebido, facilita a recordação. *"O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem*

qualquer sentido ou significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar" (Luria, 1988:145). Para a criança adquirir a capacidade de escrever ou anotar, primeiramente as relações devem ser interessantes para a criança, dizer respeito às coisas que gostaria de ter ou a brinquedos. Secundariamente, os objetos instrumentais desempenham apenas papel utilitário, têm sentido como auxiliar para obtenção de determinado objetivo, ou seja, cumprem um significado funcional. Posteriormente, a criança deverá controlar seu comportamento por meio daqueles subsídios que funcionam como sugestão. Assim,

"São quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (...) a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para recordar e transmitir idéias e conceitos" (Luria, 1988:146).

Luria entendia que a pré-história da escrita só poderia ser estudada, de forma experimental em crianças que não dominam a escrita. Seu método era muito simples:

"pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de relembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar... Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dada na tarefa nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou 'escrever' as palavras por nós apresentadas" (Luria, 1988:147).

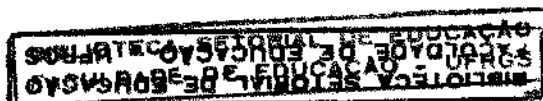
Luria identificou o primeiro estágio da pré-história da escrita na criança, o qual chamou de "fase de pré-escrita" ou

de "fase prē-instrumental", esta se caracteriza por "total ausência de compreensão do mecanismo de escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rāpida mudança do 'escrever' para, uma sĭmples brincadeira e que nāo mantē qualquer relação funcional com a escrita" (Luria, 1988:154). Neste estāgio a criança nāo lembra a mensagem significativa da sentença dita-da; aqui, a escrita nāo tem ainda uma função mnemônica. Luria entendia que todo o processo que se inicia com um rabisco nāo diferenciado, que depois passa por figuras e imagens, e estas dāo lugar a signos, é a seqũência de acontecimentos onde estā todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na histōria da civilizaçāo como no desenvolvimento da criança.

A criança realiza um salto quando substitui um signo nāo diferenciado por outro diferenciado. Este pressupōe uma intençāo, pois cria um outro signo que revela um conteũdo especĭfico.

Falando desta evoluçāo o autor (1988:163) afirma:

"O processo de escrita, que começou com um grāfico nāo diferenciado, puramente imitativo, sĭmples acompanhamento das palavras apresentadas, depois de algum tempo foi transformado em um processo que indicava que superficialmente estabelecera-se uma conexāo entre a produçāo grāfica e a sugestāo apresentada. A produçāo grāfica da criança deixou de ser sĭmples acompanhamento de uma sugestāo e tornou-se seu reflexo — embora de forma muito primitiva. Começou por refletir apenas o ritmo da frase apresentada: palavras sĭmples começaram a ser escritas como sĭmples linhas e as sentenças eram expressas por longos e complicados rabiscos refletindo, às vezes, o ritmo da sentença apresentada."



O número e a forma são fatores primários que podem levar a passagem da fase não-diferenciada para um estágio de atividade gráfica diferenciada. *"É possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade"* (Luria, 1988:164).

Na medida em que a criança tenta expressar cor, forma e tamanho, começa a aproximar-se da pictografia.

"A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autôntico de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro" (Luria, 1988:174).

Da escrita pictográfica para a escrita simbólica é somente mais um salto. Para chegar à escrita simbólica é necessário um grau de desenvolvimento intelectual e abstrato para que a criança consiga retratar todo um grupo por uma ou duas características. *"O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos de escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação"* (Luria, 1988:188).

De toda esta discussão, acerca da linguagem escrita, desde as contribuições de Vygotsky aos níveis descritos por Luria no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, faz-se necessário, ao concluir, lembrar que:

"uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na cri-

ança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão — na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, construindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil" (Luria, 1988:188).

2.3.3 - Reconstruindo a Experiência: Quatro Questões

A leitura dos trabalhos de Piaget e Ferreiro, bem como de Vygotsky, Luria e Leontiev, nos auxiliou na definição de quatro questões que nos guiaram no desenvolvimento deste estudo.

Nossa questão primeira foi verificar se a equipe que construiu a cartilha tinha algum entendimento da "relação educação x sociedade."

O segundo questionamento, visava verificar se no período de construção da cartilha, a equipe possuía alguma concepção da relação "aprendizagem x desenvolvimento".

A terceira preocupação que se transformou em questão, era se a equipe tinha uma teoria da aprendizagem que iluminasse, ou que auxiliasse no entendimento do processo de aquisição da linguagem escrita.

A última questão tinha relação com a "política de municipalização do ensino", ou seja, a importância ou não da municipalização da cartilha.

3 - CONHECENDO A REALIDADE DO PROCESSO

"O homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início para a satisfação das necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens de objetos que não foram observados na natureza mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está intimamente voltada para a procura de formas e idéias, segundo as quais o mundo deve ser mudado."

P.V. Kopnin

Buscar conhecer a realidade de um processo, que é dinâmico, dialético, onde aparecem as mediações e as contradições é uma tarefa difícil. Ao verificar quão difícil é a separação entre teoria e método, na proposta de pesquisa e em seu desenvolvimento, fui levado a entender que teoria e método são coisas interligadas, existe uma unidade dialética entre os mesmos.

Na proposta de pesquisa elaborada num momento específico do curso, eu afirmava que a história do método só poderia ser contada ao finalizar a pesquisa. A direção tomada seria sempre provisória na tentativa de desvelar o real, a partir de nossa condição concreta. Nesse sentido eu entendia, como Lówy, que

"as visões do mundo das classes sociais condicionam não somente a última etapa da pesquisa científica social, a interpretação dos fatos, a formulação da teoria, mas a escolha do objeto de estudo, a definição do que é essencial e do que é acessório, as questões que colocamos à realidade, numa palavra, a problemática da pesquisa" (Löwy, 1978:61).

Para mim, era uma idéia clara o fato do pesquisador fazer parte da realidade da pesquisa. Através de análises e de experiências vivenciadas durante alguns anos em escolas públicas de 1º grau, constatei que dentro da instituição escolar existem grupos que estão inquietos com a sua práxis pedagógica. Dentro também de Secretarias de Educação, encontrei técnicos que tentam repensar a educação, e com isso transformá-la a partir de suas contradições. Dentro dessas buscas, o problema do fracasso na 1ª série é o fracasso da escola burguesa, onde esses índices mantêm uma "tendência secular" em torno dos 50% no Brasil; (Ferrari, 1985). Brasil que hoje aproxima-se dos 140 milhões de habitantes, dos quais 30 milhões estão envolvidos diretamente com a escola. Desses 30 milhões, aproximadamente 25 milhões estão no ensino de 1º grau (IBGE - 1982, com cálculo do índice de crescimento anual). Onde, segundo a mesma fonte, 32 milhões são analfabetos.

"considerando também aqueles que passaram somente pelas primeiras séries do 1º grau e não adquirem uma leitura autônoma e crítica, chegamos a um total de 61 milhões de pessoas, frente aos 91 milhões de pessoas com mais de 10 anos de idade. Em outros termos, dois terço, da nossa população não tem nenhum ou no máximo a té o quarto ano" (Donibor apud Carnoy, 1984:7).

Frente a esses dados alarmantes da nossa realidade, não podemos aceitar a idéia de que as chances são iguais para todos, conforme afirmam aqueles que entendem a educação como veículo de permeabilidade social.

Essa "tendência secular" de fracassos no acesso a palavra, me aproximou de Vygotsky, que entendia esta como o micro-cosmo da consciência. Também nos irmanou com Paulo Freire, que afirma sua

"Preocupação pelo processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação da palavra escrita, ou da linguagem escrita, mas que se alonga na inteligência do mundo... A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se pretendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto... Pressupõe a compreensão de que a alfabetização não é reduzir o processo ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras, o alfabetizando é sujeito... A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra... é o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo... A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo ou de reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (Freire, 1986:12).

Também Vygotsky ao resgatar a importância da palavra, o seu sentido e significado, nos acena com uma teoria que em sua implicação prática apela para uma nova concepção de escrita:

"a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certas



de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem." (Vygotsky, 1988:133).

O contato com as contribuições da psicologia soviética feito através de Vygotsky, Luria e Leontiev, deram uma nova dimensão à fundamentação teórica e ao desenvolvimento deste trabalho na sua totalidade. A leitura de suas obras me mostrou que já há 50 anos atrás, pregavam uma visão mais crítica do processo de aquisição da escrita.

Esse fato e dificuldades de ordem profissional me levaram a reduzir o trabalho, deixando de fora o acompanhamento de crianças durante o processo de aquisição da linguagem escrita. No primeiro momento da proposta, esse processo era entendido somente à luz das contribuições de Emilia Ferreiro. Também o fato de reduzir a amostra para apenas uma cartilha, na tentativa de reconstruir o seu processo de elaboração, deveu-se a dificuldades de ordem profissional e institucional.

3.1 - O "Quando" e o "Onde" da Pesquisa

A investigação relatada a seguir foi realizada numa cidade da zona sul do estado do Rio Grande do Sul.

Nessa cidade, o trabalho foi realizado junto à "Equipe da Zona Rural" da Secretaria de Educação daquele município. Também houve coleta de dados junto a uma professora que se havia utilizado da cartilha construída pela Equipe.

Frente à necessidade de discussão surgida na questão polêmica da "*municipalização do ensino*", fomos levados a coletar informações de uma entidade de classe dos professores, para melhor apreender esta polêmica.

A equipe que construiu a cartilha era composta por três técnicos, dos quais dois participaram da pesquisa.

Eu pretendia no momento da proposta que a pesquisa fosse desenvolvida nos moldes da "*pesquisa-ação*". Infelizmente, as dificuldades que expus no item anterior não permitiram o engajamento mais totalizante e dinâmico que essa modalidade de pesquisa requer.

O tempo da investigação também sofreu interrupções, em decorrência de greves tanto do magistério de 1º grau como do terceiro grau, da categoria profissional deste pesquisador que se encontrava vinculado a sua Universidade durante todo o período do curso.

O trabalho de coleta iniciou-se em julho de 1986, com a solicitação do envio das cartilhas pelos 13 municípios, dos quais apenas 6 se colocaram numa postura favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

Em decorrência de toda a dinâmica relatada, o trabalho veio a ser concluído somente no segundo semestre de 1988.

3.2 - Instrumentos de Investigação

3.2.1 - Entrevistas Semi-Estruturadas

Sendo esta pesquisa de tipo qualitativo, procurou-se fugir aos ditames da rigidez e dos enquadres positivistas que se preocupam com rigidez e o controle do fenômeno pesquisado. Busquei utilizar-me da entrevista semi-estruturada, por entender que a mesma seria-me de grande utilidade, em decorrência do fenômeno estudado.

Conforme Triviños,

"podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa ... essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, não enfocam qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas" (Triviños, 1987:146).

Busquei nas entrevistas semi-estruturadas fazer questões mais de ordem explicativa e causal, para com isso conseguir, na

reconstrução do fenômeno estudado, não só suas causas mas, principalmente, suas articulações com todo o processo que culminou na construção da cartilha.

As conclusões acerca da pesquisa, bem como as recomendações aparecerão, em sua grande maioria, integradas na análise interpretativa dos conteúdos trabalhados através das entrevistas semi-estruturadas.

A interpretação será feita através das categorias que forem surgindo no conteúdo das entrevistas, e serão confrontadas com o referencial teórico, à luz da experiência e vivências do pesquisador.

4 - A CONSTRUÇÃO DA CARTILHA

Neste capítulo, buscarei analisar todo o processo de construção da cartilha. Partirei da análise das entrevistas com a equipe de Supervisão da Zona Rural, bem como com a análise das entrevistas com a professora que participou da pesquisa.

A ordem seguida reflete o processo de discussão realizado nas entrevistas.

Os sujeitos indicados por "C" e "S" são membros da equipe da Zona Rural, "Prof." será a indicação da professora que participou e "P", o pesquisador.

P - *"Gostaria que vocês relatassem como foi todo o processo inicial e depois a formação da equipe e do trabalho que culminou na cartilha?"*

S - *"O trabalho, ele surgiu de uma necessidade de se adequar o trabalho de alfabetização, tornando fácil à criança a assimilação de palavras; nós já tínhamos experiência com trabalhos com outras cartilhas e vínhamos sentindo a dificuldade do professor no sentido de dar, de trabalhar determinada dificuldade, mas o aluno não sabia sequer o significado daquela palavra-chave que estava aprendendo, porque as palavras-chave estavam fora da realidade do vocabulário das nossas crianças, aí então nós resolvemos montar uma cartilha com o vocabulário específico do nosso meio rural".*

Observamos que essa necessidade surgida, determinou a e-

laboração da cartilha, buscou articular a linguagem e a realidade, para que as crianças ao aprenderem a decodificar a linguagem escrita, não caiam no vazio, ou seja, seus esquemas mentais são impotentes para assimilar algo que é por demais abstrato. Na tentativa de adequação da cartilha a realidade do meio rural, a equipe estava se aproximando de uma das premissas centrais da proposta de Paulo Freire, ou seja, uma alfabetização que envolva uma *"tomada de consciência, na imersão da nossa realidade"* (Freire, 1986:104).

A afirmação da outra supervisora reforça a premissa que determinou a busca de adequação da cartilha, a realidade do meio rural, onde vivem as crianças, sujeitos da alfabetização,

C - *"Nós começamos a analisar as cartilhas que viham, nós víamos que se falava em coisas e a criança não tinha aquela vivência e para elas se tornava indecifrável; a professora falava uma coisa que para eles era de outro mundo."*

Esse relato vai ao encontro do que Vygotsky afirma acerca da linguagem, do seu significado e de seu sentido. As crianças não conseguem compreender o significado da palavra, que é o sistema de relações que se forma objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. Ao não assimilar a palavra, as crianças não conseguem dominar a experiência social e compreender o mundo com plenitude e profundidade.

A equipe, ao verificar que certas palavras estão totalmente desvinculadas do contexto da criança, estão comprovando a necessidade de adequação das palavras geradoras ao contexto do educando. Observemos esta passagem da entrevista onde "S"

retrata a experiência concreta com a palavra "Jaca":

S - *"... a situação das palavras por exemplo, a cartilha que para dar o "J" elas trazem "Jaca", para nós isso não há significação, pouquíssimas são as pessoas aqui no sul que sabem o significado da palavrinha "Jaca", conhecem a fruta, então está totalmente desvinculado do nosso contexto. Do nosso contexto social, então o professor precisa trabalhar situações próprias do nosso contexto."*

A escrita, segundo Vygotsky e Luria, cumpre a função mediadora entre o mundo e a criança. Para que essa função se cumpra a palavra deve representar relações interessantes para a criança, coisas que gostaria de ter, brinquedos ou objetos com significado.

C - *"Nós sentimos o aluno muito apático, só ouvinte e nossa filosofia de trabalho mesmamente empíricamente, estudando tudo o que a gente estudou, a gente vai mais pela intuição, então a gente sentia assim que eles não participavam porque eles desconheciam as coisas que eram levadas".*

Realmente, analisando na perspectiva piagetiana, a apatia é indicadora de desadaptação, ou seja, o organismo, a criança não está conseguindo se relacionar com o seu meio em função de suas estruturas, que não conseguem assimilar; logo o conhecimento que se constrói a partir da abstração, não está se realizando.

Na medida em que, no processo de construção da cartilha e na sua utilização, foram introduzidas palavras com "significado" concreto, que reproduziam o cotidiano e cujos enlaces e relações as crianças conseguiam fazer, a situação se depa-rava de forma diferente como relatou "C".

C - "Então no momento em que nós começamos a trabalhar o boi, com a palavra chave para dar o "b", com "jipe", eles questionavam, eles discutiam, traziam as idéias mesmo que fossem idéias que não era aquilo que a professora queria, mas eles eram críticos, eles discordavam do professor e não ficavam apáticos, então isso nos impulsionou a cada vez mais a buscar palavras do meio rural".

A professora alfabetizadora que participou da pesquisa também faz críticas no sentido de que as outras cartilhas, não construídas no município, não cumpriam com seus objetivos de ser um canal facilitador do processo de alfabetização:

Profa. - "Eu acho a cartilha feita na localidade muito mais adequada, porque às vezes a gente recebe cartilhas de outros locais, como Rio e São Paulo, com palavras desconhecidas totalmente da criança."

Ao ser questionada sobre quais palavras auxiliavam mais no processo de alfabetização, palavras que estariam próximas da realidade da criança, a Professora entrevistada afirma:

Profa. - "Na zona rural, tanto como nome de brinquedos como animais, por exemplo, eu sempre procuro relacionar a palavra chave com alguma característica do animal; eu costumava dar a letra "b" da família do "b", então eu sempre salientava a guampinha, não esqueçam a guampinha do boi, então nunca mais eles esqueciam."

Quando a Professora fala da guampinha do boi e gesticula; ela está usando o gesto como um signo visual inicial que, segundo Vygotsky (1934), contém a futura escrita da criança. "Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados". (Vygotsky, 1988: 121).

Ao falar que na zona rural tanto nome de brinquedos, como animais facilitam o processo de construção da linguagem escrita, a professora está comprovando empiricamente o que Vygotsky afirmava acerca do papel que cumpre o brinquedo na função simbólica das crianças; para ele, como já afirmamos na revisão teórica, o brinquedo simbólico é um sistema complexo de fala.

O fato de as crianças sentirem-se mais motivadas por palavras que representam brinquedos do seu cotidiano, revela o fato que as mesmas entendem o "significado", e que este é um sistema de relações: no caso do brinquedo, é a sua utilidade para as brincadeiras. Ao assimilarem o significado, as crianças estão desenvolvendo não só a compreensão do que representa socialmente aquela palavra que nomeia o brinquedo, mas também a estrutura da consciência, pois, segundo Vygotsky, a palavra é o micro-cosmo da consciência humana.

Após dois anos de aplicação da cartilha construída, "S" relata esse caminho que vai reforçar novamente as afirmações de Vygotsky acerca do papel que cumpre o brinquedo no processo de construção da linguagem escrita. Afirma:

S - *"Tivemos também a experiência com outra cartilha, mas não no meio rural, cartilha que foi aplicada na zona urbana e periférica, a "pipoca" que é uma cartilha toda baseada em processo lúdico, então de repente, o produto colhido ao final do ano com criança de primeira série, o índice de aprovação foi muito bom".*

E continua sua reflexão sobre a importância da brincadeira:

- S - *"... quem sabe a brincadeira que é tão interessante para a criança, não viesse a estruturá-la mais para a aprendizagem e foi a motivação maior para o trabalho, foi todos os conhecimentos adquiridos e mais essa parte, a vivência de uma outra cartilha que nós estudamos, analisamos e chegamos a conclusão de que a cartilha era realmente estimulante, por que quem não gosta de brincar."*

Ao continuar seu depoimento sobre a reestruturação da cartilha, reforça novamente a idéia de Vygotsky:

- S - *"...desenvolver toda uma atividade lúdica antes de realmente entrar na escrita da palavra, para que ele pudesse sentir estímulo para a aprendizagem e esta cartilha, justamente está montada assim, ela esta antiga que agora está aqui ela foi toda montada baseada nas brincadeiras".*

A segunda edição da cartilha é feita incorporando, mesmo que de forma empírica, essa grande contribuição dada pela escola russa para o entendimento do fenômeno da escrita.

Analisar mais um momento do relato acerca das trocas de experiências entre professores e um certo entendimento, mesmo que empírico, da transitoriedade do conhecimento:

- S - *"... é muito importante esta troca de experiências nossa com os professores, e dos professores entre os professores, ajuda mutua que nós percebemos agora neste momento, porque as dificuldades ainda continuam, nós sentimos que ainda não é, essa cartilha não é o ponto final, ela é o ponto de partida, porque estamos com outra visão, estamos com a mesma cartilha, mas dando a ela pinceladas atuais".*

Para mim, esta preocupação com a dinamicidade do conhecimento, levou-me naquele momento a buscar um maior aprofundamento:

- P - "Gostaria que entrasses mais nessa questão das pinceladas; o que foi sentido, o que foi alterado; porque ela está praticamente pronta?"
- S - "Exato, está praticamente pronta."
- P - "O que houve de necessidades de mudança, o que determinou as mudanças, foi em decorrência das necessidades sentidas?"
- C - "Da necessidade e eu acho que partiu de um curso que nós fizemos de pós-graduação a equipe fez, de encontros a que nós fomos em Porto Alegre. Então nós começamos a ver que a parte lingüística também era importante e não só o processo silábico... nós deveríamos conhecer outros casos... Então nós começamos a buscar por que nós mesmos fomos nos dando conta que na época que nós nos formamos na faculdade era uma linha, agora nós vimos que nós tínhamos que avançar um pouco mais, por que nós estávamos ficando paradas."

Essa reflexão de "C", entendendo a transitoriedade do conhecimento e por consequência a não estaticidade da cartilha, revela um aspecto que já havíamos levantado anteriormente neste trabalho, que é o fato de encontrarmos técnicos em algumas secretarias de educação e professores, que lutam por uma maneira diferente de entender a questão da educação. Neste relato acima, essa busca de novas saídas e ampliação de conhecimentos, deu-se a partir de cursos e encontros que cumpriram o papel de inquietar, de provocar desequilíbrios, na afirmação de Piaget, o que leva o sujeito à busca do reequilíbrio, a dar saltos qualitativos nos seus esquemas mentais.

Feitos estes relatos e avaliações do porquê da construção da cartilha, das necessidades que a provocaram e das descobertas empíricas acerca da teoria da Vygotsky, passarei a

analisar a questão da relação que cumpre a educação na sociedade, o seu papel.

P - *"Gostaria que vocês esclarecessem o papel ou a relação que tem a educação na sociedade."*

C - *"A nossa clientela é basicamente de zona rural, então nós achamos que nosso aluno, na sociedade em que estamos inseridos, no mundo atual, ele tinha pouca bagagem do que seria os assuntos aqui da cidade".*

Nesta resposta "C" dá a entender que a sociedade são as questões da cidade, apesar de falar na "sociedade em que estamos inseridos."

Ao ser solicitada novamente afirma:

C - *"Em princípio, analisando as cartilhas, nós vimos o seguinte, que a educação parece que quer reproduzir a sociedade em que elas (as crianças) estão inseridas. Ai nós vimos que aquele aluno muito passivo, que não contribuía, que não trazia as suas idéias, não seria um aluno muito questionador no meio rural."*

Nesta resposta acerca do papel de educação na sociedade, "C" resgata a contribuição dos teóricos da reprodução, que

"analisam como a escola usa seus recursos materiais e ideológicos para reproduzir as relações sociais e as atitudes necessárias para manter as divisões sociais do trabalho, essenciais para as relações de produção existentes. A principal preocupação de tais teorias é com a política, com os mecanismos de dominação e, mais especificamente, com a maneira pela qual essas últimas deixam suas marcas no caráter da vida diária da sala de aula e nos padrões de relação que unem a escola à ordem industrial" (Giroux, 1983:35).

Quanto ao papel passivo de alguns alunos, ao envolvê-los

no processo de discussão da cartilha, "C" relata:

C - *"... Nós procuramos fazer com que eles trouxessem sugestões, que eles atuassem dentro da cartilha também, não se levava tudo muito pronto, se questionava muito a partir das respostas e se procurava trabalhar a outra dificuldade."*

Esta forma coletiva de discussão é uma das práticas que Paulo Freire utilizava nos "círculos de cultura" e que servia como veículo de auto-expressão do educando, na medida em que iam desvelando a palavra e o mundo.

"S", ao responder sobre o papel da alfabetização na sociedade, afirma:

S - *"Eu acho o seguinte, a educação sempre ela vai retratar um modelo de sociedade, então basicamente o professor atuando com seu aluno, ele vai sempre procurar, visar e desenvolver os valores da época."*

Ao pensar a educação numa sociedade com interesses tão antagônicos entre as classes, não podemos situá-la de maneira a-histórica, na verdade, então, "desenvolver os valores da época" é executar o jogo da ideologia da classe dominante. Devemos entender a tarefa e função da escola como meio de implantação e consolidação de uma ideologia que na sua essência busca tornar coesa a classe que a gera, reproduzindo a situação de classe. Ao associarmos essa questão à alfabetização, constatamos que na sua função técnica a educação tem relação com as necessidades próprias da reprodução.

"Evidentemente que são os filhos do proletariado que reprovam, porém o capitalismo torna de facto estas reprovações necessárias: se está prevista tal percentagem de mão-de-obra sem qualificação, torna-se indispensável que recrutem essa percentagem. Portanto, a escola primária deve segregar essa percentagem de alunos suficientemente fracos e suficientemente atrasados para 'justificar' a sua passagem para estas classes. Papel seletivo, papel segregativo da nossa escola, seleção numa base social, seleção que vai eliminar a imensa maioria dos filhos de operários e de camponeses" (Snyders, 1981:101).

Ao suprir as necessidades da produção, a escola reproduz a ignorância para atender a necessidade de mão-de-obra barata não especializada, forma um exército de reserva, no seu aspecto instrumental.

Por ter um caráter mediador, a educação em minha concepção se situa na relação entre as classes, como momento de mascaramento/desmascaramento da relação entre as mesmas classes. Sua função política varia segundo o tipo de formação social e a correlação de forças entre as classes num determinado momento histórico.

Ao refletirmos sobre o papel que cumpre a educação e a alfabetização na sociedade e analisarmos o processo de construção da cartilha, "C" conta como foi o momento de buscar o referencial teórico para entender o processo:

C - "Antes de começar o trabalho, nós começamos a estudar Paulo Freire, Educação Popular, estudamos Piaget, assim, tudo no joelho, por que a gente na faculdade tem todos estes teóricos, mas na hora de aplicar você sabe como que é, a gente começa a ver a realidade e entrar em choque."

Este relato revela que, apesar da preocupação em sistematizar determinados teóricos e concepções, este fato não se deu com a profundidade necessária, em decorrência de a formação universitária estar desvinculada da realidade concreta, "a gente começa a ver a realidade e entra em choque".

Falando sobre a linha filosófica que orienta a cartilha, observamos o ecletismo permeando a proposta:

C - "A gente não seguiu uma linha filosófica, não seguimos um teórico, mas analisamos uma quantidade e fizemos assim o, tipo um método eclético, começamos a trabalhar."

E no início do trabalho, a discussão passou pelas concepções de Paulo Freire.

C - "Então nós começamos, nós vimos muito Paulo Freire, aquela educação questionadora, aquela educação que eles tem condição de participar porque não adiantava nós colocarmos palavras bonitas, situações bonitas, se na realidade eles não podiam participar porque eles não sabiam o que era aquilo, então nós começamos a pensar nessa linha."

Apesar de terem entrado na discussão acerca do pensamento de Freire, onde é fundamental a dimensão histórica, "é inserção crítica na história" (Freire, apud Novoa, 1979:96). Também é fundamental o engajamento de forma crítica na história. O que não verifiquei ao aprofundar esta discussão:

C - "Então a gente procura seguir mais ou menos empiricamente nossa intuição, sempre nós tendo um posicionamento teórico de algum educador, de algum estudioso".

Quando solicitado se, conforme determina a lei 5692/71, o apoio técnico da Secretaria da Educação do Estado havia se efetivado, a resposta foi:

- S - "Não tínhamos apoio, sentimos a necessidade e a partir daí, partimos para uma sondagem para realmente ver junto aos professores as necessidades que eles sentiam e dentro de nossas possibilidades montou-se uma equipe que pudes se iniciar este trabalho."

Conforme afirmam os técnicos, que elaboraram a cartilha houve dificuldades.

- P - "Essa dificuldade seria no sentido de capacitação dos professores, técnica, teórica, ou?"

- C - "Eu acho, ... agora mudou um pouquinho a situação, na época até a oitava série e trabalharam de 1^a a 4^a, agora, mudou, já temos alguns com 2^o grau específico magistério. Eles já tem uma visão um pouco melhor do que seja educar, do que seja estimular a criança para uma aprendizagem, a situação já se tornou um pouco melhor até para o aluno."

A formação e qualificação precária, conseqüentemente, reduz a oferta às classes iniciais. Isso se reflete na contradição que temos a nível de capacitação docente no país:

"o país dispõe de um milhão de professores qualificados que estão fora das redes de ensino. Ou seja, há um milhão de professores ativos e um milhão de professores inativos. Há um milhão de professores inativos qualificados e, entre um milhão de professores ativos, há trezentos mil leigos, sendo que cento e cincoenta mil não tem o Primeiro Grau completo" (Pai-va, 1986 palestra CPERS).

Este fenômeno nacional, ocorre também na cidade onde realizei a pesquisa, que é uma amostra desse quadro, com todas as

suas decorrências e implicações: baixa qualidade do ensino, não aproveitamento dos recursos humanos qualificados, entre outras.

- S - *"As dificuldades começaram a ser um pouquinho diminuídas, já temos um grupo que consegue nos acompanhar, um grupo que relata experiências, porque nós também tínhamos um grupo de professores que até pelo desconhecimento do próprio trabalho que executava, permanecia muito quieto, um grupo que só recebia, como numa sala de aula, não havia participação, no momento em que nós passamos a ter um grupo mais participativo, um grupo questionador naturalmente a criatividade brota."*

É evidente que o processo de participação coletiva é uma das formas de se elevar o nível das discussões e um dos pré-requisitos para o "processo de conscientização".

- S - *"De repente a dúvida de um professor é logo sanada por outro professor, que também enfrentou, possivelmente o mesmo problema, porque ele já tem uma formação profissional mais específica, magistério."*

Ao entrarmos na discussão acerca da formação dos professores, procurei entrar na outra questão, que é o entendimento da relação desenvolvimento x aprendizagem. Verifiquei, como se vê abaixo, o quanto é confusa ou inexistente esta discussão, que passa da Psicologia à Epistemologia entre outras áreas do conhecimento.

- P - *"Gostaria que vocês tentassem explicar como viam, ou como vêm essa relação desenvolvimento x aprendizagem; o desenvolvimento da criança e a relação com a aprendizagem."*

- S - *"Idade cronológica?"*

- C - "Eu acho, eu posso começar
 Nós começamos a olhar o desenvolvimento da criança dentro da faixa etária. Nós discutimos também que nosso aluno de zona rural, ele trabalha no campo desde cedo, ele pega a enxada, então ele tem a parte motora muito mais desenvolvida do que o aluno aqui da cidade, que fica estático, sentado vendo TV. Talvez o nosso aluno daqui tenha o desenvolvimento intelectual mais avançado do que o de zona rural".

Fica evidente, neste relato, a forte presença daquelas teorias de desenvolvimento que dividem a criança em idades mentais x idade cronológica, ou seja a questão da "Heterocronia", decorrente de o desenvolvimento ser maior em algumas áreas em detrimento de estar menos estimuladas, isso tudo somado e dividido vai nos dar o Q.I.

- P - "Falou do desenvolvimento na área motora e nas outras áreas".
- C - "Na área cognitiva."
- P - "Na área cognitiva ou mesmo com relação ao afetivo, ou se quiser analisar conforme Piaget?"
- S - "Eu acho que o aluno de zona rural, ele tem e tapas queimadas, valiosas, mas tem, porque o aluno vai para o campo ajudar a família, então todo aquele período que seria natural de ele estar brincando, de ele estar convivendo com os irmãos, ele está partindo para o trabalho. A parte afetiva nesse aspecto, me parece um tanto falha.

Ao serem discutidas as diferenças das experiências de um meio para outro, urbano e rural, nos reportaremos às contribuições de Leontiev acerca do desenvolvimento da psiquê da criança. Afirma esse autor que

"Embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psiquê da criança, o con-

teúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente." (Leontiev, 1988:65).

P - "Então seria diferenciado o da cidade e o do campo?"

C - "Eu acho, porque a criança que vai ser alfabetizada ela tem que estar madura, estar pronta para. Eu acho, talvez seja em parte prejudicado e em parte favorecida.

Ao se falar em "madura", constatamos a presença da analogia botânica, na descrição do desenvolvimento infantil, o que levou a se afirmar que os primeiros anos de educação se dão no "Jardim". Este paradigma já foi superado por significativas contribuições teóricas. Como afirma Vygotsky, a maturação "per se" é um fator secundário no desenvolvimento, este se caracteriza por transformações complexas, qualitativas. "O sistema de atividade da criança é determinado, em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos" (Vygotsky, 1988: 23).

Ao falar das necessidades afetivas do aluno de zona rural, uma das entrevistadas declara:

S - "O aluno de meio urbano, ele já não tem essa necessidade, ele vive muito dependente da família, ele tem muito carinho, ele tem afeto, e ele tem o horário das refeições todos juntos, e ele tem o horário que vai brincar com os coleguinhas ali da quadra, ele tem o horário do estudo, já o aluno da zona rural não; parece-me assim que há um distanciamento da família, porque o pai vai para o campo trabalhar, a mãe tem a lida da casa e a criança praticamente fica sozinha com os deveres da escola, e nas horas

vagas ele vai ajudar no trabalho."

Leontiev nos auxilia no entendimento dessas diferenças quando trata da influência das condições concretas exercidas tanto a nível do conteúdo de um estágio como sobre o curso to tal do processo de desenvolvimento. Afirma que

"Embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, depende de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram 'pari passu' com a mudança das condições histórico-sociais".(Leontiev, 1988:65-6).

Ao discutirmos sobre as diferenças de costumes da zona urbana e rural, entramos na discussão dos processos de transferência que ocorrem sistematicamente, decorrentes da atividade profissional que os pais exercem na zona rural. Existe uma migração muito grande na região onde realizamos a pesquisa. Ao ser questionada sobre este fenômeno, "C" afirma.

C - *"... as famílias se movimentam muito, porque elas são muito dependentes de granjas, então há uma locomoção muito grande, hoje a granja está aqui numa zona do município, amanhã estará em outro município. Se locomovem muito e afastam as crianças da escola, então conta como luno evadido."*

Esta migração sistemática dos trabalhadores rurais, determinada pelos períodos de safras e pelo fato de os grupos granjeiros se locomoverem, com toda a infra-estrutura de tra-

balho nos leva a questionar a validade do calendário oficial e sugerir a necessidade de se estabelecer um calendário escolar adequado às peculiaridades da produção de determinada região.

Mas não são somente as granjas e os alunos que migram, também constatamos que com os professores isso também ocorre como forma de prêmio:

- C - *"... nos perdíamos professores ao final do ano, os professores que se destacavam pelo trabalho feito, são como prêmio, mandados para as colas mais próximas da zona urbana."*

Isso certamente é mais um dos fatos que contribui para o rebaixamento do nível do ensino na zona rural, pois, com a catalização dos melhores para regiões urbanas ou mais próximas, da cidade estão se mantendo somente os menos aptos na rural.

Após essa discussão, que reflete a complexidade do fenômeno educativo, com tantas contradições, busquei entrar na questão da existência ou não de uma teoria da aprendizagem que auxilie na alfabetização.

- P - *"Existe uma teoria da aprendizagem que explique, que auxilie o entendimento do processo da Linguagem escrita ou do processo de alfabetização?"*
- C - *"Uma teoria específica nós não seguimos, nós estudamos Skinner, vimos que era aquele processo condicionado, isso aí nós não queremos, estudamos Piaget que mais ou menos se aproximava e estudamos Paulo Freire, educação para adultos, libertadora, de educação questionadora, mais ou menos nós fizemos o trabalho nessa linha."*



Observamos que, novamente, nesta questão, não houve uma definição por uma teoria e a saída foi a empírica:

- C - *"Foi muito encima, analisamos, olhamos, vimos e fizemos uma reunião com os professores e partimos direto para a elaboração, para a montagem da cartilha, não ficamos nos detendo em quais as vantagens e desvantagens, não, nós pegamos mais ou menos e seguimos empiricamente, não baseados numa linha teórica não."*
- P - *"Dentro das teorias da aprendizagem, vocês fizeram essa revisão dessas três que você citou; pessoalmente, tu acredita que alguma delas dê uma contribuição maior?"*
- C - *"Eu acho mais a linha de Paulo Freire, mais questionando, a criança mais crítica, mais flexível, não aquela que só escutava e não questionava, inclusive as sugestões eram mais ou menos neste estilo, dentro do manual do professor, mas não colocamos tecnicamente não nós colocamos que a criança fosse se manifestando, nós por traz seguimos mais ou menos a linha de Paulo Freire".*

Esta inclinação particular de um dos técnicos que trabalhou na elaboração da cartilha, não se refletiu profundamente na resposta da professora:

- P - *"A senhora já ouviu falar das "palavras geradoras", é um termo que Paulo Freire usa para designar a "palavra chave?"*
- Profa. - *"Mais ou menos, tenho tomado conhecimento superficial, não tenho me aprofundado, mais ou menos, tenho uma idéia."*

Constatei que apesar da premissa básica utilizada na construção da cartilha ser um dos caminhos que Paulo Freire sugere, e a "palavra geradora" ser do contexto e refletir a realidade do educando, não foi possível constatar um grau de apro-

fundamento maior na significativa contribuição que Paulo Freire deu para o ato educativo, que para ele é um ato político e que hoje o mesmo afirma ser também um ato político partidário.

Após essas perguntas, entrei na questão da política de municipalização, ou melhor, na questão da municipalização da cartilha.

P - *"A outra questão seria em relação à municipalização do ensino, da cartilha?"*

C - *"... e nós pelo experiência, nós recebíamos a cartilha que vinha da FAE, nos treinávamos os professores, colocávamos a metodologia, que vinha no manual do professor, às vezes nos discordávamos daquela linha teórica, mas nós tínhamos que colocar para o professor, por que ele sozinho, lá na escola, ela não tinha outra alternativa, então ela tinha que trabalhar com aquela cartilha, nós orientávamos o professor, colocávamos, como trabalhar, mas os nossos princípios, nossas idéias não iam ao encontro do trabalho de nosso professor, então nós partimos para criar a nossa."*

É evidente, nesse discurso, que o trabalho do professor era prejudicado em decorrência da impossibilidade de compreender e se distanciar do texto e do contexto da cartilha que, em síntese, na sua maioria cumpre o papel que a indústria cultural tem de tentar homogenizar e uniformizar as relações sociais, fato que foi positivamente desvelado pelas teorias reprodutivistas que anteriormente abordamos.

C - *"Na minha opinião eu acho bem mais produtivo trabalhar com uma cartilha da região, se os alunos conhecem a palavra geradora, se ele conhece as palavras chave, ele tem mais condições de opinar, de ser contra, de criticar."*

Fica evidente aqui, novamente, o que já referenciamos sobre a contribuição de Vygotsky para o entendimento da linguagem, o entendimento de seu "significado" é que facilitará o entendimento daquelas relações e enlaces que socialmente são dados a determinada palavra. O aluno, entendendo o "significado", "*ele tem condições de opinar, de ser contra, de criticar.*" O outro técnico assim se expressa, reforçando este pensamento.

S - "*Então quanto mais próximo estiver do aluno a palavra, o vocabulário a ser aprendido, mais facilmente vai aprender, porque o processo não é totalmente abstrato.*"

O "próximo do aluno", no entendimento de Piaget, seria a "possibilidade" de este fenômeno ser "assimilado" e, via "abstração", ser incorporado como conhecimento.

Frente ao fato de nossa discussão acerca da municipalização da cartilha ser confundida com a "política de municipalização do ensino", apesar daquela ser uma das dimensões desta, procuramos ampliar a nossa pesquisa, incorporando não somente a análise histórica já feita, mas também uma pesquisa junto à entidade de classe que representa os professores do Rio Grande do Sul, o Centro de Professores do RGS (CPERS).

Em meu entendimento, a discussão sobre a "municipalização do ensino" não só no Rio Grande do Sul, mas em todo o país, deve-se dar de forma mais profunda e ampla. É necessário, sob pena de reproduzirmos aqui a trágica estratégia do General Pinochet no Chile, onde, municipalizando o ensino, dividiu os professores, baixou o nível da escola pública e abriu as portas

para a privatização do ensino.

O Centro de Professores do RS, em assembléia geral realizada no dia 08 de julho de 1988, aprovou um manifesto à sociedade gaúcha, onde fez a denuncia de como o governo do Estado vem encaminhando a questão da municipalização do ensino e onde também "*manifesta sua disposição de intensificar sua luta para frear e reverter este processo, arbitrariamente imposto à comunidade.*" (Magister: 88 nº 101:4).

O manifesto relata, em síntese, a proposta da Secretaria de Educação (SE) de *transferir para os municípios a responsabilidade das escolas estaduais, abrangendo a rede física e os aspectos administrativos e pedagógicos*".(Magister:88, nº 101:4):

Após feita a análise do processo de municipalização da cartilha, esta intenção deliberada do governo estadual, nos leva a pensar esta questão de forma, mais política. O que teria nas entrelinhas dessa aceleração de um processo que a Lei 5692/71 já facultava? Some-se a esse fato a promulgação da Constituição de 1988 e a necessidade de se escrever a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que seria a legislação responsável pela legitimação ou não da "*política de municipalização do ensino*" e, ainda mais, às vésperas da Constituinte Estadual. Também o fato concreto do magistério gaúcho ter firmado posição contra a municipalização; neste sentido também a manifestação contrária da Associação de Circulos de Pais e Mestres do RS (ACPM/RS).

Desconhecendo essas posições e o caráter que seus defensores têm de ser os representantes legítimos dos professores

gaúchos e dos pais de estudantes da rede estadual do ensino, a SE busca efetivar a municipalização através de acordo assinado entre o Secretário de Educação e o Prefeito Municipal, excluindo o Poder Legislativo deste processo, na medida em que acordo entre executivos *"ao contrário de convênio, não precisa ser aprovado na Assemblêia Legislativa e nem nas Câmaras de Vereadores."* (Magister, 88; nº 101:4). Denuncia ainda o Manifesto, o fato de a ampla maioria dos municípios não terem recursos suficientes para assumir a responsabilidade pela rede de ensino para o conjunto de sua população.

Neste acordo o Estado do Rio Grande do Sul pretende também municipalizar os recursos humanos da educação, na medida em que a contratação de pessoal será feita pelo município, com isso se desobrigando de pagar os direitos garantidos nas leis estaduais. Com essa medida se pretende extinguir o magistério estadual e seu Plano de Carreira, denuncia o manifesto.

Ao constatar, nesta pesquisa, que a SE não auxiliou o processo de construção da cartilha analisada, pode-se prever, como denuncia o manifesto, que a municipalização desorganizará o sistema estadual de ensino e que a qualidade do mesmo cairá, na medida em que os municípios serão os responsáveis pela elaboração das propostas pedagógicas.

Denuncia também o manifesto o fato de *"a diferenciação de currículos e programas escolares em cada município romper com a unidade do ensino no Estado e no País, dificultando o entendimento e, portanto, a construção de soluções para os problemas nacionais vivenciados em cada comunidade. Ao fragmentar o*

projeto educacional brasileiro, coloca-se em risco a identidade nacional e desta forma, a própria soberania da Nação" (Magister, 88 nº 101:4).

O manifesto termina afirmando que o magistério público estadual "tem a certeza que a sociedade do Rio Grande do Sul, através das entidades de pais e alunos, dos sindicatos de trabalhadores, das demais entidades representativas da sociedade civil organizada, dos partidos políticos, da Assembleia Legislativa e das Câmaras de Vereadores, saberá intensificar sua mobilização para impedir a municipalização do ensino e para garantir a construção de uma escola pública, gratuita, democrática e de boa qualidade para todos."(Magister, 88, nº 101:4).

A análise deste manifesto, bem como o conhecimento de algumas redes municipais de ensino, e o fato de ter vivência de uma como professor municipal, leva-me a reconhecer a justeza das questões denunciadas no manifesto e a questionar o que nós educadores de Universidades Públicas estamos fazendo frente a este fato. Será que, calados, consentiremos com essa política?

Em entrevista com um dos diretores do CPERS, professor Oliveira, buscamos uma aproximação maior da posição do Centro.

Questionado sobre a posição do CPERS, Oliveira, ao analisar as conseqüências, afirma: "Em relação à Escola Pública, dá para dizer que transpor a responsabilidade do Estado para o Município, do ponto de vista das verbas é, em larga medida, diminuir a responsabilidade do Estado sobre a Educação de 19

grau, eu acho que é o aspecto mais sério que tem, levando em consideração que o Estado é lento em fazer o repasse de suas verbas para as Prefeituras. Extremamente lento, e ainda aí poderíamos ter adicionalmente colocado o problema que esse repasse obedecesse a critérios políticos de clientelismo e outras coisas mais. Mas dentro da questão da Escola Pública, a principal dificuldade que a gente vê, que nos leva a um posicionamento contrário a municipalização, reside na questão da eleição dos diretores de escola. Porque este sem dúvida ainda é o principal objetivo do governo em relação à Escola Pública, acabar com o processo de eleição de diretores, por que a escola municipalizada, o sistema de ensino municipalizado, ele vai se tornar, ele vai estar sujeito a um ataque ferrenho por parte daquelas forças interessadas em fazer com que os diretores que vem sendo eleitos através de lista tríplice retornem à situação anterior". Sintetizando, o professor Oliveira afirma: "a municipalização do ensino refletiria, em 1º lugar, uma carência de verbas bastante grande na rede escolar, e, em segundo lugar, um retrocesso em relação ao processo de democratização das escolas."

Questionado sobre a questão do nível de ensino e a nível da cisão do conhecimento, afirma Oliveira: "todo jovem tem o direito ao conhecimento universal, e o conhecimento universal é um patrimônio da humanidade, esse patrimônio vai ser dilapidado com esta prática... a autoridade educacional vai poder aplicar, a nível de seu município, um ensino de sua prática, e ela vai tentar aproximar isso das suas necessidades, vai acabar transformando o ensino em cartilha".

Essas análises da direção do CPERS, explicitam de forma mais clara o grave perigo que corre a educação pública, frente a medidas e decisões políticas que além de atropelarem o processo institucional que se restabelecerá com a nova LDB, procuram eliminar as conquistas democráticas que o movimento dos professores de escolas públicas acumularam no enfrentamento com o regime militar e a Nova República.

CONCLUSÃO

A História do Processo

Ao ingressarmos no CPGE da Faculdade de Educação da UFRGS no ano de 1985, com uma proposta de trabalho que objetivava estudar a questão da repetência e evasão na 1^a série do 1^o grau, eu tinha uma idéia ingenua acerca da dimensão que este trabalho poderia ter. Estava ainda contagiado pelo trabalho de conclusão do curso de psicologia, onde havia desenvolvido a relação entre a auto-estima e a reprovação na primeira série. Parecia que, naquele momento, a intenção seria de continuar, a nível de dissertação de mestrado, abordando a dimensão psicológica do fracasso na 1^a série.

Em anos anteriores eu havia trabalhado como professor e orientador educacional, apesar de não o ser, na rede municipal de Pelotas. Desenvolvi esse trabalho numa escola periférica daquele município. Em minha prática diária, defrontava-me com as contradições presentes na escola, condições que não se restringiam somente a questões de métodos de ensino, do papel da disciplina, da função que cumpria a merenda escolar (sopa de osso), entre outras, mas que iam além; ou seja, questiona-

va o papel social da escola, uma preocupação que no final da década de 70 não poderia ser aprofundada em decorrência da falta de referenciais teóricos mais críticos à disposição.

Inquietava-me muito os relatos dos pais de alunos novos nas entrevistas iniciais, onde eu procurava desobedecer ao papel social que tinha de cumprir, ou seja, de *"buscar uma harmônica e profunda adaptação daqueles alunos sujos, filhos de pais ignorantes que só tinha interesse na merenda"*, segundo o pensamento de um *"colega"* da época. Algumas mães, porque os pais eram poucos a comparecer, demonstravam um interesse pela escola bem distinto do pensamento daquele colega, acreditavam que a escola, se seu filho *"tivesse cabeça"*, auxiliaria na melhoria de suas vidas, ou seja, tinham internalizado o papel da educação como panacéia para as desigualdades sociais; outras só queriam que seus filhos aprendessem a somar, para não serem logrados nas suas vendas de doces e salgados, aliás Pelotas é a *"cidade dos doces"*; a preocupação de outras com a presença de seus filhos dentro da escola era somente no sentido de afastá-los da convivência dos marginais da vila. Hoje entendendo que as que foram menos frustradas foram as últimas, as primeiras que acreditavam na escola certamente carregam maiores decepções. Das 60 crianças que entravam na 1ª série anualmente, mais de 40 não concluíam ou eram reprovadas e de todas as que passaram pela escola naqueles anos somente um chegou a terminar o 1º grau, era *"o filho da professora."*

Essa realidade me empurrava no meu processo de formação universitária, no curso de psicologia, a enveredar pelos caminhos da aprendizagem e do desenvolvimento; mas, aqueles manu-

ais grossos, todos de teóricos americanos, eram até inoportunos na escola, pois só apontavam para o "*pleno desenvolvimento e a aprendizagem motivada para o sucesso*".

Paralelo a estas questões, o arrocho salarial era "*o grande prego do sapato furado*". Na tentativa de discutir os problemas da educação que os professores enfrentavam e pelo papel elitizado que tinha no grupo por ser acadêmico de psicologia, quando a maioria dos colegas não tinham nem o "*magistério*", eu era chamado a dar explicações e apontar sugestões e saídas, não só para as questões da educação, mas também nas salariais. Naquela época apareceu em nosso cotidiano a categoria do "*pelego*", que não foi difícil identificar na figura do presidente de nossa associação. Também chegavam a nós os bons ventos do ABC paulista, ventos que começaram a soprar em 79. Era um fenômeno importante que acabei introduzindo num dos seminários das terças-feiras, onde reuníamos professores de várias escolas para discutir educação e salário. O tema daquele dia era "*a educação dos filhos da classe trabalhadora*", que eu introduzira com o auxílio de um livrinho que havia ganho de presente de um padre amigo, companheiro lá dos tempos de Santa Catarina, "*minha terra*". Era parte de uma coleção chamada "*textos marginais*" e, naquele, o assunto era uma entrevista com Paulo Freire realizado por um repórter, não lembro bem o nome, pois o livrinho foi levado num dos "*arrombamentos da escola para roubar merenda*", parece-me que era Risk o nome do repórter. Naquela terça de fim de mês estava completando três meses o atraso dos salários. Aquela reunião prolongou-se na noi

te e culminou na retirada de uma comissão que encaminharia reunião em todas as escolas e departamentos da prefeitura. Dois meses depois, vencíamos a eleição na associação. Lá procuramos articular melhor a luta sindical com a luta por mudança na escola. Estivemos trabalhando nesta linha até 19 de novembro de 1982, quando fui demitido. Respondia, naquele período de maio a novembro, pela presidência da Associação. O eleito, um dia antes, é o mesmo cidadão contra quem, o CPERS manifesta o seu repúdio pela implantação desenfreada da municipalização do ensino no Estado.

A Síntese

Nestas idas e vindas da vida, quando procuramos desenvolver nossa pesquisa, já acreditávamos na dialeticidade da vida. Arriscávamos a dizer na proposta de pesquisa que a história do método só poderia ser contada ao final do trabalho. Hoje isso já não é mais uma verdade, porque este trabalho não se encerra na dissertação, vai se alongar comigo por mais um período.

Nessa busca antiga de uma teoria psicológica que auxiliasse a compreensão do homem na sua totalidade, inserido no concreto, nos aproximamos de Piaget; no andamento do curso consegui ter acesso à obra de Vygotsky e seus seguidores que, acredito hoje, completar aquela busca.

Na análise e discussão de dados, foram feitas algumas conclusões parciais. Resta, na conclusão final, articular aque-

les achados com a teoria, à luz de minha prática.

Quanto à questão da existência ou não de entendimento acerca da relação educação x sociedade, a análise e a discussão leva-nos a afirmar que esta relação não era clara.

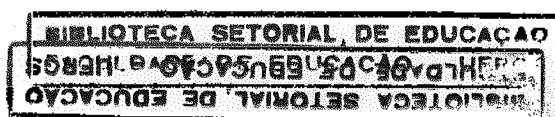
Na questão da teoria que auxiliou na construção da cartilha, apesar da presença de Paulo Freire nas discussões, foram extraídos de seu pensamento somente as idéias de adequação da "palavra chave" à realidade. E a idéia, mesmo que vaga, de uma educação problematizadora.

A existência de uma teoria que auxilia o processo de alfabetização, apareceu na discussão a concepção intuitiva e empirista.

Na questão da importância da "municipalização da cartilha", os resultados indicam que foi positivo, o que nos levou a desenvolver a questão da "municipalização do ensino" como um todo, ficando evidente que este processo é perigoso e que requer uma discussão mais profunda e ampla.

Resta reafirmar o grau de importância que tiveram as contribuições de Vygotsky, Luria e Leontiev, para o entendimento do processo por que passa a criança na sua mediação com o mundo.

Quanto às sugestões, faz-se necessário que outras pesquisas realizem um estudo comparativo das contribuições de Emilia Ferreiro com as de Vygotsky e Luria acerca da linguagem escrita, desde sua pré-história.



Também existe um vazio no meio acadêmico brasileiro, acerca de uma linha de pesquisa que desenvolva trabalhos à luz das contribuições dos psicólogos russos aqui trabalhados que, a meu ver, conseguiram articular as contribuições do materialismo dialético no entendimento da ontogênese e do ser humano na sua totalidade.

Quanto à "*municipalização do ensino*", depois das discussões feitas, não bastam sugestões, mas sim um engajamento concreto de todos os educadores comprometidos com uma nova escola e sociedade nesta luta, que é a mesma da defesa da escola pública e comprometida com a classe trabalhadora.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985. 128 p.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo, Ilucitec, 1986. 196p.
- BARRETTO, E.S. de S. e ARELARO, L.R.G. A municipalização do ensino de 1º grau: tese contravertida in. Em aberto, Brasília, INEP-MEC, nº 29, jan/mar.86.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982. 238p.
- BROHM, J.M. O que é dialética? 41. ed. Lisboa, Antídoto, s/d. 152p.
- BECKER, Fernando. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem; J. Piaget e P. Freire. Universidade de São Paulo, 1983. 208p. (Tese de Doutorado).
- CARNOY, M. Educação, Economia e Estado; Bases e superestrutura, Relações e mediações. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984. 88p.
- CURY, C.R.J. Educação e Contradição; elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 134p.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. 4. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 103p.
- FERREIRO, E. Alfabetização em Processo. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 144p.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985. 284p.

- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (52):35-49 fev. 1985.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. 218p.
- FREIRE, Paulo. Conscientizar para libertar. in TORRES NOVOA, Carlos Alberto. A praxes educativa de Paulo Freire; antologia. São Paulo, Loyola, 1979.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler; em três artigos que se completam. 14. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 96p.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 150p.
- FREIRE, P. Educação e Mudança. 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 79p.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES S. Sobre Educação; Diálogos. Rio de Janeiro, 2, Paz e Terra, 1984. 113p.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. 158p.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. Pedagogia: Diálogo e Conflito. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 127p.
- GIROUX, Henry. Pedagogia Radical. Subsídios. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. 96p.
- GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 5. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985. 244p.
- KOPNIN, P.V.. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 364p.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 290p.
- LURIA; Leontiev e VIGOTSKY. Psicologia y Pedagogía. Madrid, Akal, 1986. 314p.
- LURIA, A.R. Pensamento e Linguagem; as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986. 251p.
- LURIA, A.R. Curso de Psicologia Geral; Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 1979. 115p.



- MANACORDA, Mário A. El princípio educativo em gramsci; Americanismo e conformismo. Salamanca, Ediciones Sigueme, 1977. 313p.
- MELCHIOR, J.C. de A. apud - CAMPOS et alii. A descentralização da administração pública da educação em São Paulo. Fundação Escola de Sociologia e Política, 1985, p.50, mimeo.
- PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 6. ed. Rio de Janeiro, Forense/Universitária, 1982. 184p.
- PIAGET, J. A construção do Real na Criança. 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. 360 p.
- PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. 3. ed. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973. 334p.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 389p.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia; teoria da Educação, curvatura da vara, Onze teses sobre Educação e Política. 18. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.96p.
- SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira; estrutura e sistema. 6. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. 146p.
- SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. 2. ed. Lisboa, Moraes, 1981 410p.
- SOBRINHO, Encarnación. Ideologia e Educação. Reflexões teóricas e Propostas metodológicas. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 176p.
- THIOLENT, M. Crítica Metodológica, Investigação social e Enquete Operária. 2. ed. São Paulo, Polis, 1981. 262p.
- THILLEN, M. Notas para o debate sobre pesquisa - ação. In: Brandão, C.R., org. Repensando a pesquisa participante. São Paulo, brasiliense, 1984. 82-103.
- TRIVINOS, A.N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais; a pesquisa qualitativa em Educação: O positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.
- VYGOTSKY, L.S. A formação Social da mente; O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 2. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987. 135p.
- VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Icone, 1988. 228p.

