

Anexo 11

Sobre a análise pedológica⁵⁹ do processo pedagógico⁶⁰

L.S.Vigotski

A análise pedológica abrange tanto o aspecto da educação quanto o da instrução da criança. Mas, neste momento, vamos concentrar nossa atenção no problema da análise pedológica dos processos de instrução da criança, já que o outro aspecto exige um exame específico.

Pelo que observamos, apesar de ser unânime a ideia de que a análise do processo pedagógico é o centro do trabalho pedológico na escola, nenhum outro aspecto deste trabalho é tão pouco estudado e tão pouco efetivo. Parece-nos que isso se explica por duas circunstâncias. Por um lado, pela separação entre a teoria da pedologia e o trabalho prático, o que, infelizmente, persiste até os dias de hoje e manifesta-se em função de as questões teóricas secundárias, não raro, aparecerem como focos centrais do trabalho pedológico. Por essa razão, o trabalho prático organiza-se de forma mais ou menos espontânea. Por outro lado, as questões da análise pedológica do processo pedagógico não foram elaboradas teoricamente. Normalmente, problemas secundários relacionados à pedologia em geral são elaborados de forma relativamente intensa, porém, os problemas do desenvolvimento intelectual da criança e das relações deste desenvolvimento com a instrução escolar, normalmente, permanecem pouco explorados do ponto de vista teórico. Como resultado, cria-se uma situação que não satisfaz nem aos pedólogos nem à escola que têm o direito de esperar algo mais definido e sólido do que o que realmente recebem.

Na realidade, a que se resume a assim denominada análise pedológica do trabalho pedagógico na escola? Na maioria das vezes, ela adquire um caráter de ambulância: o pedólogo assiste a uma aula qualquer com lápis e papel em mãos e permanece, durante a aula inteira, registrando tudo detalhadamente. Depois, ele analisa-a em termos de considerações gerais: o quanto as crianças estavam interessadas, o quanto estavam atentas, etc. Nos melhores casos, o resultado é uma análise metodológica da aula e, quando o pedólogo é relativamente experiente no que diz respeito à análise metodológica, ele

⁵⁹ Estenograma de palestra proferida no Instituto Epstein de Defectologia Experimental, em 17 de março de 1933 (nota da edição russa).

⁶⁰ Tradução realizada por Zoia Prestes do original russo *O pedologuitcheskom analize padagoguitcheskogo protsesssa*, publicado no livro VIGOTSKI, L.S. **Psirrologuia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004, pp.479-506. In: Prestes, Z. R. (2010) Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília. 295 p.

assume, diante do pedagogo, o papel de consultor, de instrutor, de ajudante ou, simplesmente, de segundo pedagogo-assistente. Caso ele próprio, como acontece freqüentemente, não seja um especialista na metodologia de uma determinada disciplina, a análise pedológica do processo pedagógico resume-se a orientações gerais sobre a metodologia de organização da aula, ou seja, que toda aula deve provocar o interesse das crianças, deve atrair sua atenção, desenvolver-se de forma que possibilite a alternância das atividades, possuir uma certa dinâmica, etc.

Antes de mais nada, tentaremos definir o conteúdo do conceito que se costuma denominar com o termo “análise pedológica”. Essa é a primeira questão.

A segunda questão será sobre os meios, caminhos e métodos para a realização dessa análise. Para responder a essas questões, parece-nos mais correto evitar a sua formulação abstrata e apoiar-nos nos resultados que a pedologia dispõe de análises pedológicas corretas, realizadas em diferentes áreas da instrução escolar.

Se tentarmos simplificar a questão e imaginá-la esquematicamente, então, fica claro que existem dois pontos de vista contrários a respeito do conteúdo da análise pedológica. Esses dois pontos de vista estão embaralhados na análise pedológica em nosso meio. No entanto, eles não estão bem fundamentados e devem ser refutados em prol de um terceiro ponto que tentaremos defender aqui.

Seguindo a ordem cronológica, o primeiro é: supõe-se que a criança passa por certos processos de desenvolvimento que são um pré-requisito para a possibilidade da instrução escolar. Esse desenvolvimento deve preceder a instrução. A instrução apóia-se nos ciclos finalizados do desenvolvimento infantil. A tarefa do pedólogo ou do psicólogo consiste em caracterizar o andamento do desenvolvimento infantil e, posteriormente, a instrução deve ser adaptada às leis desse desenvolvimento. Na realidade, muitas vezes, nos indagam sobre a capacidade pedagógica de uma determinada idade: deve-se realmente alfabetizar as crianças aos 8 anos, quando chegam à primeira série, ou pode-se ensiná-las aos 5 anos, como se faz em alguns jardins de infância, ou aos 7, como acontece nas classes preparatórias?

Do que realmente depende a solução dessa questão, ou seja, quando se deve iniciar a alfabetização da criança? Isso vai depender do seu processo de desenvolvimento. Para iniciar sua alfabetização, é necessário que suas funções psíquicas amadureçam, atinjam um determinado nível de desenvolvimento. Por exemplo, não seria possível alfabetizar uma criança de três anos, pois ela ainda não tem a atenção suficientemente desenvolvida (não consegue se concentrar durante um longo tempo numa só atividade), sua memória não está

desenvolvida o bastante (não consegue memorizar o alfabeto), seu pensamento não está suficientemente desenvolvido, etc.

Os adeptos desse ponto de vista consideram que a memória, a atenção e o pensamento desenvolvem-se por leis próprias como certas forças naturais e devem atingir um determinado nível. Somente então, a instrução escolar tornar-se-á possível. Assim, a relação entre a instrução e o desenvolvimento é interpretada como se elas existissem em duas linhas independentes. Uma seria o processo de desenvolvimento da criança e a segunda, o processo de instrução escolar. A solução seria adaptar o processo de ensino escolar ao andamento do desenvolvimento da criança.

Esse ponto de vista é defendido, particularmente, pelo famoso pesquisador Piaget: para ele as crianças até 11 anos não dominam o pensamento, ou seja, não dominam o processo de estabelecimento da relação causa/efeito; por isso, segundo Piaget, é-lhes inútil a instrução em ciências naturais e sociais antes dos 11 anos.

Frequentemente, utiliza-se uma comparação que consiste na ideia de que a pedagogia está para a pedologia assim como a técnica para a física. A física estabelece as leis da natureza como tais, e a técnica utiliza-as. Da mesma forma, a psicologia e a pedologia estabelecem as leis do desenvolvimento infantil e a pedagogia constrói a instrução da criança sobre os fundamentos dessas leis. Esse ponto de vista, apesar de ser o mais antigo, é o mais atual. Está baseado no fato de que uma série de pedólogos, pedagogos e psicólogos, até hoje, supõe que o desenvolvimento intelectual da criança depende diretamente da maturação do cérebro. Como o pensamento é a função principal do cérebro, então, o desenvolvimento do pensamento seria uma função do desenvolvimento cerebral, havendo uma dependência direta entre diferentes níveis de amadurecimento do cérebro e níveis de desenvolvimento do pensamento. Então, se uma criança pequena não pensa como uma criança de 7 anos, isso acontece por que seu cérebro não amadureceu. Dessa forma, o processo de desenvolvimento é analisado como um processo de caráter orgânico.

Com relação a esse ponto de vista, na prática das escolas americanas e européias de vanguarda, foram introduzidas três correções importantes que o reduziram quase a zero.

A primeira correção é a seguinte: se o nível de desenvolvimento da criança, no momento atual, não permite que ela domine a relação causa/conseqüência, será que isso significa que deve-se descartar do material escolar tudo que não corresponde a esse nível de desenvolvimento do raciocínio da criança? Não. O raciocínio de causalidade está pouco desenvolvido e, é exatamente por isso, que a escola deve trabalhar o desenvolvimento dessa função com maior atenção e dedicando a ela mais tempo. A escola não precisa

trabalhar com o que está suficientemente desenvolvido, como, por exemplo, com as percepções que se desenvolvem antes do período escolar. Não é preciso, na escola, ensinar a ouvir, a ver, etc. Outro exemplo ocorrido em uma escola auxiliar⁶¹. Na pedagogia da escola auxiliar, foi desenvolvido o seguinte dogma: se o pensamento abstrato nas crianças com retardo mental está mal desenvolvido, então, toda instrução deve ser calcada em métodos visuais. Muitas escolas trabalhavam assim até ficar claro que isto paralisava o pensamento abstrato. O novo lema na área da pedagogia da escola auxiliar, particularmente na Alemanha, é exatamente o contrário, mais precisamente: se a criança com retardo mental apresenta um pensamento abstrato pouco desenvolvido, então, a escola tem a obrigação de reforçar o trabalho para o desenvolvimento dessa função.

Essa primeira correção demonstra que o nível de desenvolvimento da criança não deve ser o critério do que se pode ou não explicar à criança.

A segunda correção consiste no que já foi estabelecido: os processos de desenvolvimento infantil representam o estágio superior de processos complexos que não podem, em geral, ser bem caracterizados por um único nível. Foi daí que surgiu a teoria que recebeu a denominação de teoria de nível duplo, nos trabalhos americanos. Ela tem um importante significado porque demonstra, na prática, o quanto é capaz de reconstruir o trabalho pedológico ou psicológico do processo escolar.

Essa ideia consiste no seguinte: o desenvolvimento da criança é um processo ininterrupto de mudança. Pergunta-se: se ele pode ser definido apenas pelo nível presente, ou seja, pelo nível do que a criança pode fazer no momento atual, e do que a criança sabe? Isso significaria admitir que o desenvolvimento acontece sem qualquer preparação; significaria considerar que o desenvolvimento começa apenas quando se torna visível. Na realidade, é claro que a preparação existe sempre, que o desenvolvimento da criança e os seus processos têm um período embrionário específico. Da mesma forma que o nascimento da criança não começa no momento em que ela nasce, mas a partir da concepção, assim, na verdade, o seu nível de desenvolvimento também é preparado. Falando de forma mais concreta: determinar o desenvolvimento infantil pelo nível do que já amadureceu até o dia de hoje significa recusar-se a entendê-lo. E para eliminar essas falhas, Meumann⁶² e outros pesquisadores introduziram alterações que levaram à correção no campo da teoria e da prática da análise pedológica.

⁶¹ Na União Soviética, a escola auxiliar corresponderia ao que, no Brasil, chamamos de escola especial (N. da t.).

⁶² Ernst Meumann (1862-1915). Psicólogo alemão seguidor das teorias psicológicas de Wundt, que aplicou os métodos experimentais à estética e à pedagogia (Cf. Warren, H. C. (Compilador) *Diccionario de psicologia*. México: Fondo de Cultura Economica, 1993, p. 226-227). (N. da t.)

A essência dessa ideia consiste em que, se no dia de hoje, a criança manifesta certos conhecimentos e capacidades amadurecidas, logo, algumas funções encontram-se, de forma imatura, no fluxo de desenvolvimento e o impulsionam para frente. Então, a tarefa da investigação pedológica não é somente definir o que deu frutos no dia de hoje, mas também o que foi semeado, o que ainda está apenas brotando, o que somente amanhã trará alguns frutos, ou seja, deve-se abordar a questão da determinação do nível de desenvolvimento de forma dinâmica. Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança.

Do que se investigou sobre a zona de desenvolvimento iminente concluiu-se que a instrução deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente.

Finalmente, foi introduzida a terceira correção essencial que, junto às anteriores, praticamente não anula a ideia a respeito do que falamos antes. Ela consiste no seguinte: apesar de ser necessário levar em conta o desenvolvimento das funções da criança, como estas ocorrem segundo suas próprias leis, ao mesmo tempo, deve-se considerar que essas leis adquirem diferentes expressões dependendo de se a criança está ou não sendo instruída.

Seguindo nesse sentido, somos levados a concluir que o que descrevemos anteriormente é inconsistente do ponto de vista teórico. Foi posto em dúvida o postulado de que o processo de desenvolvimento caminha por si só, independentemente da instrução da criança, embora tal instrução empregue e utilize tecnicamente aquele processo. Passou-se a afirmar que a própria instrução é um fator poderoso, ou seja, uma força eficaz que direciona, acelera, freia, agrupa os processos de desenvolvimento infantil. O primeiro a dizer isso foi Thorndike, no livro sobre a psicologia da aritmética em que afirma que instrução é desenvolvimento. Não existiriam duas linhas – desenvolvimento e instrução –, mas a instrução seria ela própria o processo de desenvolvimento. O desenvolvimento se expressaria na aquisição de novos hábitos, no saber resolver problemas conhecidos, etc.

Quando Meumann fala da memória, da percepção e da definição do nível de desenvolvimento destas, refere-se à adaptação, à divisão do ensino de aritmética em diferentes processos; Thorndike, por sua vez, diz que o ensino de aritmética é o caminho do desenvolvimento que a criança deve percorrer sob a orientação da escola. Por isso, seria preciso escolher, antes de tudo, um sistema racional por meio do qual a criança adquirisse, consecutivamente, um sistema definido de saberes e habilidades, pois a aquisição desses saberes e dessas habilidades seria o processo de desenvolvimento, ou seja, um coincidiria com o outro.

Foi Koffka, o representante da psicologia estrutural alemã, que resolveu conciliar esses dois pontos de vista radicais em seu trabalho sobre o desenvolvimento infantil. Mas, ao que nos parece, foi infeliz. Segundo ele, o processo de desenvolvimento infantil constituiu-se de processos de maturação - assim como supunha o velho ponto de vista - e de processos de instrução. Ou seja, a instrução é o processo de desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento possuiria dois caminhos: desenvolvimento como maturação e desenvolvimento como instrução. No seu percurso, esses processos são diferentes, mas pelos resultados são a mesma coisa. Assim, os dois pontos de vista encontram seguidores para utilizá-los e unificá-los.

Parece-nos que, na base da análise pedológica do processo pedagógico, em geral, encontram-se mesclados exatamente esses dois pontos de vista. Quando se analisa o processo pedagógico numa aula, adota-se o mesmo ponto de vista, o de que desenvolvimento é instrução, ou seja, que o desenvolvimento da criança caminha passo a passo, paralelamente à instrução escolar, como a sombra projetada pelo objeto. Esse ponto de vista é de Thorndike. Por outro lado, diz-se que, por exemplo, um determinado programa não serve para crianças de uma determinada idade; assim sendo, supõe-se que os próprios

processos de maturação precisam atingir um determinado nível para ser possível realizar um certo programa com crianças de certa idade. Em sua fusão mais grosseira, eis os dois pontos de vista que formam a base do trabalho teórico usual sobre a análise do processo pedagógico, em nosso país.

Os dois pontos de vista que descrevemos não são sustentáveis. Com base nas etapas já percorridas do desenvolvimento do pensamento pedológico, a ideia a que nos conduzem deve ser formulada de outro modo. Vamos descrever essa fórmula, agora, de modo abstrato e esquemático para, posteriormente, preenchê-la com conteúdo concreto. Em primeiro lugar, seria incorreto identificar os processos de instrução com os processos de desenvolvimento da criança. Não são a mesma coisa. Não é a mesma coisa se, hoje, eu tiver aprendido como escrever à máquina ou tiver desenvolvido a compreensão das relações e interdependências de causa-efeito. Parece-me que não é a mesma coisa eu ter apenas adquirido conhecimentos por meio de um determinado curso de anatomia humana ou ter avançado o meu pensamento abstrato. Existe diferença entre os processos de instrução e os processos de desenvolvimento. Por isso, é incorreto identificá-los, como também supor que o processo de desenvolvimento da criança ocorre de forma independente dos processos de instrução.

Na escola, lidamos com dois processos diferentes – o de desenvolvimento e o de instrução. Tudo está na relação entre esses dois processos.

Agora, depois de destacarmos os pontos de vista fundamentais sobre a relação entre instrução e desenvolvimento, passamos a discorrer sobre os principais resultados da análise da instrução escolar para chegar a uma conclusão geral, armando-nos com material concreto. Ou seja, estabelecer qual é a relação entre o processo de instrução e o processo de desenvolvimento e o que deve fazer o pedagogo para apoiar este último processo. Iniciemos pelo ensino da língua como o mais geral: se nos referirmos ao processo de ensino da língua na idade escolar, veremos que a tarefa principal é que a criança domine a fala escrita e a oral. A criança que chega à escola já sabe a língua materna, mas aí ela adquire conhecimentos da língua literária. Qual seria o caminho correto para avaliarmos o processo de ensino da leitura e escrita pelo qual passa a criança? Pode-se pensar que o desenvolvimento da escrita é um mero processo de instrução, assim como o jogo de tênis e o andar de bicicleta, ou seja, são hábitos motores que não se assemelham ao desenvolvimento. Podemos analisar de forma diferente, mais precisamente, que esse processo de estabelecimento de hábitos ligados à leitura e à escrita, ou seja, que o estabelecimento de associações entre a letra e o som, na escrita e na leitura, é o próprio

processo de desenvolvimento. Assim, surgiu a fórmula clássica contra a qual, agora, estão voltadas as pesquisas que se orientam para uma nova direção. Esse ponto de vista diz que a leitura e a escrita não representam nada de novo para a criança, que a fala escrita não é nada mais que a tradução da fala oral para os sinais escritos. E na leitura, seria o contrário, os sinais escritos são traduzidos para a fala oral. Entretanto, a pesquisa depara-se com um problema central cuja análise fomentou uma série de trabalhos sobre a psicologia da escrita e da leitura na escola. Verificou-se que uma regra comum para todas as crianças em diferentes países é que, em relação ao desenvolvimento da fala escrita, ou seja, da compreensão do texto e do saber escrever um texto, a criança de 9 anos, que aprendeu a ler e escrever, está significativamente atrasada em comparação com o desenvolvimento de sua fala oral. Um menino de 9 anos que passou por um curso de dois anos de instrução escolar escreve como [fala] ⁶³um menino de dois anos, ou seja, a divergência entre a fala oral e a fala escrita é uma distância colossal de 7 anos. Posteriormente, essa distância muda um pouco, mas, durante todo o primeiro ciclo escolar, ela permanece significativa.

Pergunta-se: por que a criança de nove anos que aprendeu a ler e escrever fala como uma de nove e escreve como [fala] uma de dois anos? Por que ela entende o conto que lhe foi transmitido por meio da fala oral como uma criança de nove anos, mas o conto impresso na cartilha, compreende-o da mesma forma que uma criança de dois anos entende a fala oral? O que explica essa divergência colossal entre o nível da fala escrita e oral? Repito que as observações mostraram que as crianças que dominam bem a fala oral escrevem com frases curtinhas compostas de duas palavras, ou seja, assim como fala uma criança com menos de dois anos; na fala oral, essa mesma criança de nove anos expressa-se com frases longas, com frases subordinadas, etc.

Na fala escrita da criança de 9 anos, podemos ver substantivos e verbos; raramente adjetivos. Bem, na fala escrita desta criança, a gramática e a sintaxe estarão grosseiramente deformadas.

As pesquisas realizadas por uma série de pedólogos apresentaram uma outra teoria (aqui, em nosso país, é o ponto de vista de Blonski) – a teoria de deslocamentos, de acordo com a qual, durante qualquer aquisição de uma nova função pela criança, repetem-se as dificuldades que ela encontrou ao dominar uma outra, uma função semelhante, quando tinha menos idade. Assim, durante a aquisição da fala oral, a criança passou por etapas conhecidas de desenvolvimento e, de acordo com a teoria de deslocamentos, durante a aquisição da fala escrita, ela deverá percorrer as mesmas etapas. Sob o prisma factual, não

⁶³ A palavra *fala* não aparece no original, mas, pelo sentido da frase, subentende-se que o autor refere-se à fala. De outro modo, a frase não faz qualquer sentido. (N. da t.)

há como discordar dessa teoria. É certo que existe uma semelhança formal entre as etapas da instrução escolar da escrita e as etapas de domínio da fala oral pela criança.

Mas isso não explica nada. Isso somente apresenta um problema: por que isso acontece? Basta formular a pergunta – “por que?” - para demonstrar toda a inconsistência de tal explicação. Por que a criança de aproximadamente dois anos fala mal? Isso nós podemos entender: a criança de 2 anos tem um vocabulário pequeno, ainda é pouco desenvolvida, não possui formas sintáticas. Porém, o porquê da criança de 9 anos ainda escrever com um vocabulário tão pobre, isso para nós é incompreensível, pois seu vocabulário para a fala escrita é o mesmo que o da oral e ela conhece as construções sintáticas. Seria fácil compreender essa diferença se os motivos desse fenômeno fossem os mesmos nos dois momentos. Mas o problema todo é exatamente esse: os motivos não são iguais. Pelo visto, ocorre o seguinte: com dois anos de instrução, na escola, a criança conseguiu dominar suficientemente as palavras, a leitura, a sintaxe, o mecanismo de leitura e de escrita, mas a mesma sintaxe e o mesmo vocabulário da fala escrita ela usa de maneira diferente da fala oral. Pelo visto, tem lugar uma outra utilização totalmente diferente de tudo isso.

Então, surge a pergunta: será que, realmente, a fala escrita representa uma simples tradução da fala oral para sinais escritos? Os fatos dizem que a criança que narra animadamente suas impressões, escreve de forma insipiente, indolente e tola. O pesquisador alemão Busemann⁶⁴ chamou a atenção para o modo como a criança, que relata oralmente uma história de forma rica e animada, comporta-se de maneira totalmente diferente quando tem que escrever uma carta. Ela escreve: “Querido, destemido Franz, escrevo uma carta para você. Seu Hans.” A impressão é a de que quando a criança passou da fala oral para a escrita ficou mais boba. Numa conhecida pesquisa, pediu-se às crianças que descrevessem um quadro. A criança descreve o quadro oralmente como algo completo e também do ponto de vista das relações das partes entre si, porém quando começa a descrever o quadro, por escrito, revela estar no primeiro ou segundo estágio (de denominação dos objetos e das ações). Se não nos detivermos nessas pesquisas, mas levarmos em conta apenas suas conclusões, poderíamos dizer que a fala escrita representa grandes dificuldades para o escolar e reduz sua atividade mental a um nível mais baixo, não porque contenha dificuldades que existiam em sua fala oral (precisamente, isso não existe), mas devido a outras circunstâncias.

⁶⁴ Busemann, A. (1887-1967) - psicólogo alemão dedicado ao estudo da adolescência. Seus trabalhos contêm estudos comparativos de adolescentes de diferentes classes sociais, em áreas urbanas e rurais (Cf. nota à edição soviética VIGOTSKI, L.S. *Sobranie sotchineni*. Moskva: Pedagogika, 1984, p. 412, nota 95) (N. da t.)

Vejamos a primeira circunstância. Uma série de pesquisadores demonstrou que a fala escrita é mais abstrata que a oral. Fundamentalmente, é mais abstrata porque é uma fala sem entonação. A criança começa a perceber a entonação antes que a própria fala. Nós, adultos, entendemos a fala, em geral, ouvindo não as palavras em separado, mas frases inteiras. Para a criança pequena, passar da fala concreta à fala sem entonação musical, ou seja, à fala abstrata, à sombra da fala, é bem mais difícil do que passar dos objetos para a palavra. A criança pequena fala dos objetos que estão diante de seus olhos, mas não consegue falar deles quando não os tem diante de si. Por isso, passar de objetos concretos para a conversa representa para ela uma grande dificuldade. Uma dificuldade ainda maior, como demonstra Beringer⁶⁵, representa a passagem para a fala escrita que é, nesse aspecto, mais abstrata.

Passando à segunda circunstância, observamos que a fala escrita é abstrata, também no sentido de se realizar sem o interlocutor. Toda fala viva pressupõe uma situação em que eu falo e alguém me ouve ou em que alguém fala e eu ouço-o. A criança está acostumada ao diálogo, ou seja, a uma situação em que ela fala e, na mesma hora, recebe uma resposta. Falar fora de uma situação implica um grande grau de abstração, pois é preciso imaginar o ouvinte, é preciso dirigir-se a uma pessoa que não está ali naquele momento, é preciso imaginar como seria se outra pessoa estivesse ali. Novamente, isso exige uma certa abstração que ainda se mostra pouco desenvolvida na criança dessa idade. São muito interessantes as observações de Charlotte Bühler⁶⁶: as crianças pequenas falam ao telefone de uma forma bem mais tola do que numa conversa comum. Mesmo depois que já a ensinaram a falar ao telefone, a estrutura de sua conversa é ainda mais primitiva do que a estrutura da conversa ao vivo, pois é bem mais difícil para ela falar com uma pessoa que não está vendo. Sabemos por observação que, mesmo entre nós, adultos, existe uma certa diferença.

Se atentarmos para esses momentos, ou seja, para uma fala sem sonoridade real, para uma fala separada de toda a atividade que temos de fala, para uma fala que acontece em silêncio, veremos que não é uma fala em seu sentido direto, mas uma simbolização sonora de símbolos, ou melhor, uma abstração dupla. Podemos dizer que a fala escrita está para a fala oral, como a álgebra para a aritmética.

⁶⁵ Infelizmente, não foram encontradas informações sobre esse estudioso.

⁶⁶ Charlotte Bühler (1893- 1974). Psicóloga alemã que participou da fundação da Sociedade Americana de Psicologia Humanista (Cf. Werner F. Bonin *Diccionario de los grandes psicólogos* México: Fondo de Cultura Economica, 1991, p. 74-75). (N. da t.)

A fala escrita diferencia-se da oral também pela motivação: a motivação está no início do desenvolvimento da fala da criança. Como já se mostrou, a necessidade é uma condição prévia indispensável no desenvolvimento da fala oral e uma série de crianças freqüentemente não a desenvolve quando muito pequenas porque essa necessidade não surgiu. Em bebês normais, qualquer atividade está entrelaçada a uma situação social: o bebê é muito dependente e faz tudo com a ajuda dos outros – não pode comer sem a mãe, não pode vestir-se sozinho, etc. Então, desenvolve-se a necessidade da fala ao mesmo tempo em que a fala oral ainda está ausente e é substituída por diversos recursos de imitação: gritos expressivos, balbucio, sinais, etc. Assim, o desenvolvimento das necessidades da fala está à frente do desenvolvimento da fala oral.

Toda atividade precisa de uma fonte de energia que a alimente.

A fala sempre tem determinados motivos graças aos quais o ser humano fala.

No curso da fala oral, não é preciso inventar motivos: a cada novo meandro da conversa, surge a próxima frase necessária e, depois, a próxima que a complementa e assim por diante. Dessa forma, a fala oral gera a motivação. Na fala escrita, nós mesmos precisamos criar a situação, criar os motivos da fala, ou seja, temos que agir de forma mais livre do que na fala oral. Wundt⁶⁷ já chamava a atenção para o modo como a fala escrita, desde o início, está ligada à consciência e à intenção, às funções volitivas. Uma série de pesquisas demonstra que, na fala escrita, a criança tem que ter um alto grau de consciência dos processos do falar. Ela aprende a dominar a fala oral sem essa consciência completa. A criança pequena fala, mas não sabe como fala. Na fala escrita, ela tem que tomar consciência do próprio processo de expressão das ideias em palavras.

Vamos deter-nos nessa questão um pouco mais detalhadamente e, em função disso, abordaremos uma série de pesquisas relacionadas à gramática. Essas pesquisas parecem-nos mais interessantes que aquilo que a pedagogia oferece na área dos processos de instrução. Apresentamos, aqui, uma questão cardinal sobre a natureza do desenvolvimento mental da criança no processo da instrução escolar.

A gramática ocupa um lugar especial no processo de instrução da criança. Herbart⁶⁸ já chamava a atenção para o modo como a gramática representava uma exceção monstruosa no sistema geral das disciplinas escolares. Normalmente, as disciplinas escolares, e um exemplo pode ser a aritmética, diferenciam-se em função do resultado do processo de instrução que propicia à criança saberes e habilidades que ela não dominava

⁶⁷ Wundt, Wilhelm (1832-1920). Psicólogo alemão a quem se atribui a fundação da psicologia como ciência autônoma. (N. da t.)

⁶⁸ Johann F. Herbart (1776 – 1841). Músico, psicólogo e pedagogo alemão. (N. da t.)

anteriormente. A criança chega à escola sem saber multiplicar e dividir e, ao sair dela, domina essas habilidades. Porém, como diz Herbart, com o ensino da gramática, não propiciamos novos saberes, pois, antes de chegar à escola, a criança já sabe conjugar, declinar, formar orações sintaticamente corretas; a gramática não lhe ensina nada de novo que não soubesse fazer antes. Quando nós, adultos, estudamos línguas estrangeiras, de fato, começamos pela conjugação e declinação para aprendermos a falar corretamente. Mas a criança de 3 anos já domina a fala e, aos 5 anos, ela domina a conjugação e a declinação. Dessa forma, surgiu a ideia de que a gramática é uma coisa vazia e desnecessária, que obriga dogmaticamente a criança a bancar o sábio. No entanto, uma característica maravilhosa do ensino da gramática é que se enxerga que se pode dominar algum saber, empregá-lo sem saber que já se sabe. Pode-se conjugar e não saber que se está conjugando, etc. Em uma comédia de Molière, ocorre o seguinte: o personagem principal soube pelo professor que falava em prosa e que, diferentemente dos poemas, esse recurso denomina-se prosa. A criança pode falar em prosa, mas não sabe que fala assim. Quando se apresenta a questão acerca do que é novo na aquisição da criança graças ao estudo da gramática e do porquê ela é necessária, então, constata-se que a gramática tem um papel substancial. Se domino algum saber, não sei que o domino, emprego esse saber automaticamente. Mas quando é necessário fazer deliberadamente algo que faço de forma espontânea, fora de uma situação definida torna-se difícil fazê-lo.

Permitam-me apresentar experimentos com crianças e com doentes. Muito freqüentemente, em alguns distúrbios da fala, verifica-se que alguns doentes sabem dizer alguma coisa, mas não sabem que sabem fazê-lo. Nesse caso, quando precisam falar deliberadamente, não conseguem. Isso é demonstrado no experimento de Head⁶⁹. Quando pergunta-se ao doente: "Como se chama isto?" - e ele responde: "Eu não sei como se chama esta caixa", a experiência mostra que crianças reagem, primeiro, à semelhança e, depois, à diferença. A razão desse fenômeno consiste em que as crianças reagem, inconscientemente, à semelhança, mas para reagir à diferença é preciso fazê-lo conscientemente. Daí Claparède⁷⁰ extraiu uma lei segundo a qual a inadaptação obriga-nos a tomar consciência daquilo que fazemos.⁷¹

O mesmo ocorre no ensino da gramática. A criança conjuga e declina ao conversar, mas não sabe o que faz e como faz. Por isso, quando precisa fazer, deliberadamente, o que

⁶⁹ Henry Head. (1861 - 1940). Conhecido por seus trabalhos sobre sensibilidade cutânea e afasia. Seu principal livro é *Aphasia and kindred disorders of speech*. New York: Cambridge University Press, 1926. (N. da t.)

⁷⁰ E. Claparède (1873-1940). Estudioso suíço da psicologia infantil. (N. da t.)

⁷¹ Provavelmente, ao ser feita a transcrição da palestra, não se atentou para a paragrafação, ou fez-se a elipse de algum termo ou expressão que permitisse estabelecer, com clareza, a relação entre as três últimas frases (N.da t.).

fazia espontaneamente, ela mostra-se incapaz. Vamos explicar isso com mais um exemplo: uma série de pesquisas experimentais mostrou o que se denomina de “teoria do vidro”, segundo a qual, quando se olha para um objeto através de um vidro transparente, não se percebe o vidro. Da mesma forma, quando a criança fala, está tão absorvida pelo objeto e pelo pensamento que se encontra por trás das suas palavras e ações, que ela não percebe as palavras que emprega, da mesma forma que não percebemos o vidro transparente. Toda a atenção da criança está direcionada para o que está por trás das palavras. Por isso, a criança não sabe como ela fala. Ou, tomemos outro exemplo: quase ninguém consegue descrever como dar um nó num barbante, mas qualquer um sabe dar o nó. Algo semelhante acontece à criança em relação à língua. Ela não percebe como fala. Por isso, quando fala, sabe fazê-lo mais ou menos automaticamente. Mas, a fala escrita exige da criança, como foi mostrado anteriormente, uma construção deliberada da fala. Na fala escrita, a criança deve prestar atenção ao modo com que constrói a sua fala, ou seja, na fala escrita, ela deve perceber o vidro transparente.

A grande divergência entre a fala oral e a escrita ocorre porque, na escrita, a criança deve fazer, deliberadamente, aquilo que faz, involuntariamente, na fala oral. Na fala escrita, a criança deve direcionar a atenção não para a própria fala, mas para aquilo que está por trás das palavras, por trás do vidro. A atenção da criança está tão absorvida pela estruturação deliberada daquilo que ela sabe fazer espontaneamente, que o sentido sofre de modo terrível. A criança mostra-se incapaz de fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Vemos que entre o desenvolvimento da fala escrita e o ensino da gramática existe uma relação muito forte, pois um dos motivos particulares do mau desenvolvimento da fala escrita é o desconhecimento da gramática. Alguns pesquisadores interessados no assunto e que caminham nessa direção dizem que, na criança com retardo mental, o problema do domínio real da escrita é um problema real de domínio da gramática. Em todo caso, seja ou não assim, entre o desenvolvimento da compreensão gramatical e o da fala escrita, ou seja, entre a consciência da criança a respeito do que faz sozinha e a estruturação deliberada da fala escrita, há uma dependência enorme e direta.

Seria equivocado pensar que somente a fala escrita exige deliberação. Qualquer transmissão de ideias que carrega em si um determinado objetivo exige deliberação. Qualquer discurso, mesmo que feito de forma oral, representa um exemplo de fala não situacional, mas deliberada. A atenção daquele que fala deve estar amplamente direcionada para o próprio processo de estruturação da fala, diferentemente daqueles processos em que não pensamos sobre a fala e essa estrutura-se dependendo da situação. Muitas crianças

com bom desenvolvimento mental encontram dificuldades em fazer um relato oral de uma simples história, ou seja, é a estruturação deliberada que é difícil para elas.

Vamos adiante. A fala escrita encontra-se em outra relação, diferente da fala oral, em relação à fala interna. Na história do desenvolvimento da criança, a fala oral é a precursora da fala interna. A criança começa a falar em voz alta e, depois, a pensar em silêncio. A fala escrita desenvolve-se logo depois da fala interna e depende diretamente dela.

Passemos para uma série de pesquisas que apresentam, no plano genético, para a idade escolar, o fato que foi estabelecido na psicopatologia. Segundo Jackson⁷² e a opinião de Head, a fala escrita é a chave para a fala interna. Realmente, a fala escrita supõe uma certa reflexão a respeito do que queremos dizer, a gestação, na cabeça, do que queremos dizer. Sabemos que, na fala oral, a fala nunca acontece em duas linhas, isto é, inicialmente, formulamos a frase em silêncio e, depois, manifestamos a frase oralmente. A fala escrita exige o funcionamento ininterrupto da fala interna, depende diretamente dela.

Quando a criança escreve uma carta a um amigo que está em outra cidade, precisa movimentar-se na situação que criou. Ela vê diante de si uma folha de papel e um lápis. Para escrever, precisa ter motivos muito abstratos, internos; a situação não dita para ela o que deve dizer. Isso exige uma certa liberdade e um desdobramento da tessitura do sentido da carta. Além disso, graças à relação com a fala interna surge, na fala escrita, outra sintaxe diferente da oral. Vamos explicar isso em algumas palavras.

A fala interna é mais concisa, estenográfica, do que a fala oral, e estruturada de modo diferente. A fala interna é, por sua estrutura sintática, uma fala que utiliza mais o estilo telegráfico. As conversas, com troca de turnos são, como se sabe, agramaticais, quase exclusivamente compostas de predicados. Mas se devo narrar algo, minhas frases têm que ter o sujeito e o predicado e, algumas vezes, os complementos, etc. Com relação à fala interna, sei qual é o meu pensamento, sei sobre o que estou pensando, por isso, a minha fala interna é composta de uma corrente de predicados.

A fala escrita é desdobrada ao máximo, enquanto que, na fala oral, podemos expressar-nos de forma bem mais concisa e sintaticamente desconexa. Vocês sabem que existem muitas pessoas que falam da mesma forma que escrevem, ou seja, introduzem na fala oral uma abstração excessiva, como o fazem na fala escrita. A fala oral admite frases breves e resumidas. Se nos perguntam: "Quer um copo de chá?" – nunca iremos responder: "Não, obrigado, eu não quero um copo de chá"; responderemos de forma bem mais concisa. Dessa forma, a fala oral ocupa um lugar intermediário entre a fala escrita e a interna. A

⁷²John Hughlings Jackson (1835 – 1911). Neurologista e fisiologista inglês, um dos fundadores da neurologia moderna. (N. da t.)

escrita é uma fala sintaticamente configurada ao extremo e a outra é uma fala concisa e resumida ao extremo. O escolar que deve dominar a fala escrita está diante de uma tarefa – passar da fala concisa ao extremo para a fala desdobrada ao extremo –, ou seja, diante de uma tarefa de tal dificuldade que não pode ser comparada ao domínio da fala oral.

O processo de passagem da fala interna para a fala escrita é especialmente difícil porque a interna é fala para si e a fala escrita é estruturada ao máximo para o outro que deve me entender e que não me vê no momento em que escrevo. Estamos nos referindo à combinação de atividades que, por sua natureza, são contraditórias na criança.

Se somarmos tudo que foi dito, a enorme divergência entre a fala oral e a fala escrita do escolar torna-se compreensível, já que devemos analisar esta última como um processo de surgimento de uma nova forma de fala que está baseada em outras relações estruturais e funcionais, em comparação a outras formas de fala, e possui suas próprias leis de desenvolvimento.

Agora, nos deteremos em algumas conclusões da pesquisa sobre a leitura para, utilizando-as, chegar a conclusões gerais. A principal conclusão a que nos levam as pesquisas contemporâneas na área da leitura é expressa em três posições. A primeira posição geral, ou melhor, as duas posições negativas são as seguintes: assim como a fala escrita não é uma simples passagem da fala oral para os sinais escritos, mas uma nova forma de fala que deve se concretizar por meio de sua aquisição pela criança, a leitura não é uma simples tradução de sinais escritos para a fala oral, e sim um processo muito complexo. Este ponto de vista consiste em que a leitura não é um processo inverso, como se supunha, em comparação com a fala escrita. Binet⁷³ apresentava, de forma metafórica, a relação entre a leitura e a escrita como um movimento inverso de um mesmo processo. Ou seja, quase a mesma coisa que a relação entre duas viagens quando, na primeira, compro uma passagem de Paris para Lyon e, na segunda, compro a passagem de Lyon para Paris. Na realidade, essa posição não se justifica. Em comparação com a fala escrita, a leitura é um processo de ordem completamente diferente que a criança, independentemente da escrita, deve dominar.

Antes de mais nada, nos deteremos na natureza da leitura. Existem três particularidades nas quais é preciso concentrar nossa atenção. A primeira consiste em que a leitura não é o estabelecimento de uma simples associação entre os sinais escritos e os sons que correspondem a eles, mas representa um processo complexo do qual, numa parcela do pensamento, uma participação indireta cabe às funções psíquicas superiores, e em que a leitura desenvolvida e a não-desenvolvida possuem origens próximas no

⁷³ Alfred Binet (1857 – 1911). Estudioso francês da psicologia, mais conhecido por seus testes de inteligência (N. da t.)

desenvolvimento do pensamento. Essa tese foi comprovada em amostras experimentais de Thorndike⁷⁴. A posição principal, segundo Thorndike, consiste em que a leitura é um processo muito complexo que exige a ponderação de cada um dos muitos elementos da oração, sua organização em relações correspondentes entre si, a escolha de alguns significados possíveis e a recusa de outros, além da ação conjunta de muitas forças que definem a resposta final. Realmente, diz Thorndike, veremos que o ato de resposta a uma simples pergunta sobre um simples texto inclui todos os traços que são característicos de uma típica reflexão⁷⁵.

Muitas crianças, diz Thorndike, fracassam em alguns momentos da leitura não porque entenderam e memorizaram fatos e princípios e não conseguiram organizá-los e utilizá-los; ou, não porque os entenderam e não conseguiram memorizá-los, mas porque não os entenderam de fato.⁷⁶

Thorndike dava a crianças de várias turmas de escolas americanas uma série de textos simples; depois, formulava perguntas que testemunhavam em que medida as crianças haviam entendido o texto oferecido. A pesquisa mostrou que, num estágio avançado de desenvolvimento, as crianças que entendem maravilhosamente bem a fala oral mostram-se terrivelmente atrasadas na compreensão de um texto simples, durante o processo de leitura.

Não vamos transcrever, aqui, os resultados da pesquisa, mas nos deteremos somente nas conclusões que demonstram que um texto simples torna-se de difícil compreensão para a criança se ela atribui um significado muito grande a uma determinada palavra e subestima o significado de outras, numa frase e no texto como um todo. Na fala oral, o auxílio para isso é a entonação. Acompanhando as acentuações lógicas, o desdobramento da entonação, a criança identifica o que é o texto. Na leitura, a criança deve fazer tudo isso de modo deliberado com relação à situação abstrata que se apresenta no texto impresso. Tudo isso demonstra que a compreensão do texto pressupõe a conservação do peso proporcional correspondente às palavras ou a alteração das proporções até que se apresente um resultado que atenda ao objetivo da leitura. A compreensão de uma história é semelhante à resolução de problemas de matemática. Ela consiste na seleção de elementos corretos das situações e da sua junção em correlações corretas, assim como na atribuição de um peso correto de influência ou grau de importância a cada um deles. A leitura de contos ou descrições, prossegue Thorndike, pressupõe a atividade analítica do pensamento

⁷⁴ Edward L. Thorndike (1874 – 1949). Psicólogo estadunidense. Seus estudos sobre a aprendizagem forma de suma importância para a psicologia na primeira metade do século XX. (N. da t.)

⁷⁵ Thorndike. “Tchtenie kak michlenie”. (N. do a.)

⁷⁶ Idem. (N. do a.)

do mesmo tipo e organização que distinguem os processos intelectuais superiores.⁷⁷ Por isso, a correlação entre a leitura e a resolução de testes de complementos verbais, por analogia com os testes de Binet e outros, revela-se demasiadamente grande.

Segundo Thorndike, a leitura incorreta ou inadequada ocorre graças ao fato de não se saber como refletir sobre as respostas, como analisá-las, aceitá-las ou negá-las, numa leitura rápida, assim que surgirem. Muitos dos alunos que apresentam respostas erradas às perguntas sobre o que leram responderiam corretamente se se conversasse com eles da seguinte forma: "Isso está certo ou não: o dia em que a menina não precisa ir à escola é o dia em que a escola não funciona. O dia em que a menina não precisa ir à escola está no início do semestre?" e assim por diante⁷⁸.

Sabemos que se pode ler deslizando pelas linhas e sentindo, aproximadamente, o assunto, sem, no entanto, fazer uma correspondência total com cada nuance de pensamento contido em cada frase e sem relacionar uma frase com a outra. Mas pode-se ler de tal forma que isso seja feito. Esse segundo processo revela-se mais intimamente ligado à atividade intelectual superior. Se fizemos uma analogia com a fala escrita, podemos dizer que a criança não entende a leitura, assim como entende a fala oral. Mas, durante a leitura, ela deve entender, deliberadamente, de tal forma que possa perfazer ativamente os processos que perfaz de modo mais ou menos espontâneo, durante a compreensão comum da fala oral. Por isso, diz Thorndike, na teoria da instrução, devemos analisar a leitura do livro como um trabalho mecânico, passivo, estereotipado e que está num nível totalmente diferente do trabalho de cálculo ou de utilização do que foi lido⁷⁹. Verifica-se que a leitura exige atividade intelectual; a leitura é mais intelectual, mais consciente, mais deliberada do que a compreensão da fala oral. Outras pesquisas também demonstram que o processo de leitura, o ensino da leitura está íntima e internamente ligado também ao desenvolvimento da fala interna e que, sem o desenvolvimento desta, ou seja, sem atribuir nuances em silêncio às palavras lidas, sem saber atribuir-lhes uma entonação interna, esse processo torna-se impossível.

Com essas considerações terminamos o relato sobre o material factual e chegaremos a algumas conclusões. Elas seriam mais convincentes e claras caso permitissem analisar substancialmente também o outro lado, mas, em termos gerais, conservam sua força ainda hoje. O que desvendamos com a análise da leitura, com a análise da escrita? Sabíamos algo análogo pela análise das ciências naturais, da aritmética, mas esse é outro lado do

⁷⁷ "Tchtenie kak michlenie". (N. do a.)

⁷⁸ Idem. (N. do a.)

⁷⁹ Idem. (N. do a.)

desenvolvimento da criança. Descobrimos algumas coisas importantes. Vamos formulá-las para analisá-las por partes e esclarecer o correto e o incorreto de cada uma.

Primeiramente, vimos que o processo de ensino da leitura não expressa o estabelecimento de uma corrente mecânica de habilidades análogas àquelas que acontecem quando aprendemos a escrever à máquina, a nadar ou a jogar tênis. As habilidades de leitura não expressam processos de treinamento e, ao mesmo tempo, já sabemos que elas não expressam um processo de desenvolvimento que coincide com o de instrução. Vimos que o conteúdo do desenvolvimento percorrido pela criança que está aprendendo a escrita não coincide com o caminho por que passa na escola durante as aulas. Nas aulas, mostramos-lhe uma série de letras; no dia seguinte, cinco palavras; e, no outro dia, lêem essas palavras. Pergunta-se: a marcha do desenvolvimento segue esses elos da instrução, assim como a sombra segue os objetos?

Mostramos, baseando-nos em pesquisas, que a fala escrita é mais abstrata do que a oral. Mas será que, durante o processo de instrução escolar da escrita, ensinamos a abstração? Será que ensinamos a intencionalidade, será que ensinamos a fala interna? Todavia, a criança precisa adquirir tudo isso para que a fala escrita se transforme em uma conquista pessoal. Neste ponto, os processos de desenvolvimento mostram-se não coincidentes com os processos de instrução.

O mesmo ocorre com a leitura. Se a leitura exige a compreensão de cada palavra em separado, será que ensinamos isso à criança nas aulas? Não. Nosso ensino possui um conteúdo totalmente diferente. Dessa forma, as pesquisas demonstram que os processos de desenvolvimento que a criança deve percorrer para conseguir dominar a leitura ou a fala escrita não podem, de forma alguma, serem identificados e fundidos com os processos de instrução no sentido estrito dessa palavra. Os processos de desenvolvimento da criança, os seus processos de domínio da fala escrita e da leitura não se movem como a sombra em relação ao objeto.

Conseqüentemente, com relação às questões sobre as quais falamos até agora, podemos dizer que não são corretas a tese de que os processos de desenvolvimento expressam uma marcha definida que depende diretamente da maturação do cérebro, a tese de que o processo de desenvolvimento é também o processo de instrução e tampouco a tese que diz que o desenvolvimento é a maturação *plus* instrução. Chegamos a uma outra compreensão das relações entre a instrução e o desenvolvimento. Parece que os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento, dão partida a esses

processos. No entanto, entre a marcha desses processos de desenvolvimento interno despertados pela instrução e a marcha dos processos da instrução escolar, isto é, entre a dinâmica de ambos, não existe paralelismo. Por isso, a primeira tarefa da análise pedológica do processo pedagógico parece ser o esclarecimento da marcha dos processos de desenvolvimento mental que são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar. Conseqüentemente, a base para que a criança se torne capaz de apreender as matérias escolares não é a constatação, passo a passo, de como se desenvolveram por si só a sua atenção e a sua memória, e sim o esclarecimento dos processos internos de desenvolvimento, como se fossem Raios X dos processos de desenvolvimento que são incitados à vida pela instrução escolar. Em geral, o objeto de estudo da pesquisa pedológica, claro, não é a análise metodológica, mas a análise do desenvolvimento. Se o que as pesquisas mostram é correto, ou seja, que a criança que aprendeu a dominar a fala escrita domina uma forma de fala totalmente nova e relacionada a novas formas complexas de atividade e que essa forma nova de atividade deve ser estabelecida e desenvolvida durante o processo de ensino da fala escrita, então, pelo visto, a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico não é o esclarecimento, passo a passo, do ato de instrução, mas a análise dos processos de desenvolvimento interno que são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar e dos quais depende a eficácia ou não eficácia dos processos de instrução escolar.

Já dissemos que, na escola, não ensinam como tal nem a abstração, nem a ação deliberada. No entanto, se com o auxílio da análise fosse possível mostrar como o andamento do ensino da fala escrita incita à vida esse processo de desenvolvimento em nossas crianças, isso significaria esclarecer para o professor o que acontece na cabeça da criança a quem está sendo ensinada a leitura. Isso mostraria ao professor o que ele pode julgar não só pelas operações finalizadas, mas pelo que acontece na consciência do próprio aluno, no decorrer do tempo em que ele é instruído na língua, na aritmética ou nas ciências naturais. Conseqüentemente, a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico é exatamente mostrar o que ocorre na cabeça da criança durante o processo de instrução de cada matéria e de cada segmento da instrução. Analisar pedologicamente o ensino da aritmética não significa que se deva explicar a lição, explicar as regras da soma, etc., mas que é preciso analisar o que não está na disciplina aritmética, por exemplo, verificar se a criança sabe subtrair e somar no sistema decimal e, ao mesmo tempo, não ter noção desse sistema (e esse é o ponto central).

Costuma-se achar que a criança já pode compreender qualquer conceito amplamente conhecido, por exemplo, das ciências sociais ou das ciências naturais (por exemplo, o que é o estado gasoso da solução e saber responder a essa pergunta), que já é, para ela, uma palavra que faz sentido. Pensava-se que, no momento em que a criança soubesse expressar sua ideia, o processo de desenvolvimento estava finalizado. Mas as pesquisas mostram que, nesse momento, o processo de desenvolvimento apenas começou, que isso é o ponto de partida do desenvolvimento seguinte do conceito.

Somente após resultados de observações, podemos dizer como se desenvolve o conceito na criança. A pesquisa mostra que o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança coincide, em parte, com os conceitos cotidianos, porém diferencia-se deles. Conseqüentemente, a tarefa do pedólogo, durante a análise das ciências naturais não consiste em verificar, numa aula concreta, o que a criança conseguiu ou não entender, mas sim mostrar quais são os caminhos fundamentais do processo interno de desenvolvimento dos conceitos que a criança deve percorrer, num determinado campo, sob a influência do ensino das ciências naturais, das ciências sociais, etc. Parece-nos que uma definição diferente da análise pedológica do processo pedagógico leva a outras conclusões prático-metodológicas. Ela esclarece o que o pedagogo deve esperar da análise pedológica e o que é preciso fazer em relação a ela. É essa a ajuda que deve ser construída de forma um pouco diferente da que é estruturada, simples e diretamente, a serviço de cada segmento destacado ou de parte do processo pedagógico.

Vamos, agora, apresentar a principal hipótese que, parece, o resultado de pesquisas estabelece como as reais relações que existem entre o processo de instrução e os processos de desenvolvimento da criança. Conhecemos duas teses: a primeira, que a fala escrita é, por assim dizer, uma aquisição nova, ou seja, uma determinada função nova que a criança precisa dominar e que não é adquirida senão no processo de desenvolvimento. No processo nu e cru de instrução ela não pode ser adquirida.

A segunda tese é que sabemos que a fala escrita não pode se desenvolver em qualquer idade, mas que todas as áreas de instrução sobre as quais falei – a fala escrita, a leitura, a gramática – giram o tempo todo em torno do próprio eixo, em torno de neoformações da idade escolar. Sabemos, não por acaso, que, na idade escolar, surge a fala interna e, não por acaso, verifica-se que a leitura e a fala escrita giram em torno desse pólo da fala interna. Sabemos que é central para a idade escolar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, não por acaso, as funções novas de leitura e escrita giram em torno da intencionalidade. Sabemos que, na idade escolar, a criança passa para um novo

estágio no desenvolvimento dos significados das palavras, ou seja, dos conceitos. Não por acaso, a assimilação dos conceitos das ciências sociais e naturais torna-se possível para a criança exatamente nesse estágio.

Dessa forma, não por acaso, a natureza de todos esses processos de instrução escolar exige processos de desenvolvimento que giram em torno do eixo das neoformações da idade escolar, ou seja, giram em torno das mudanças centrais que têm lugar na idade escolar.

A seguinte tese é que a instrução somente é instrução autêntica quando está à frente do desenvolvimento. Se a instrução utiliza apenas as funções já desenvolvidas, então, temos diante de nós um processo semelhante de instrução do escrever à máquina. Vamos esclarecer bem a diferença entre ensinar a escrever à máquina e ensinar a escrita à criança. A diferença é que, se começo a escrever à máquina, não ascendo a um estágio superior da fala escrita, apesar de poder receber uma qualificação profissional. A criança, por sua vez, adquire um saber e toda a estrutura de suas relações e da fala altera-se: de inconsciente torna-se consciente, de um mero saber transforma-se em saber para si. Somente é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança.

Iniciamos, dizendo que a fala escrita de um escolar é muito pobre, que um aluno de 9 anos escreve como fala uma criança de 2 anos. Um aluno com domínio da gramática é diferente daquele que não possui esse domínio, não porque não saiba escrever, mas porque se move numa estrutura diferente de conhecimentos. Ele tem uma relação totalmente diferente com a própria fala e, conseqüentemente, com o principal recurso de formação de ideias, que é a fala. A fala escrita exige funções que amadureceram pouco na criança. Essas funções formam-se ao longo do processo de instrução da escrita. Para a humanidade, isso tornou-se possível apenas quando foi inventada a língua escrita. Conseqüentemente, é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento.

Existem fundamentos para supor que o papel da instrução no desenvolvimento da criança consiste em criar a zona de desenvolvimento iminente.

Durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos. Não se pode inculcar na criança, no sentido direto da palavra, quaisquer ideias novas, ignorando os processos de desenvolvimento. Pode-se somente criar hábitos para sua atividade externa, por exemplo, escrever à máquina. Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados.