



O EDUCANDO EM BUSCA
DE OPORTUNIDADES

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 7

Número 2

Maio / Agosto 1982

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 7

n. 2

Maio / Agosto 1982

Porto Alegre

ISSN 0100-3143

<i>Educ. e Real.</i>	<i>Porto Alegre</i>	<i>v. 7</i>	<i>n. 2</i>	<i>p. 1-128</i>	<i>maio/ago. 1982</i>
----------------------	---------------------	-------------	-------------	-----------------	-----------------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente *Juracy C. Marques*

Vice-presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*
Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*
Flávia Maria Sant'Anna
Juana José Mourão Mosquera
Rute Vivian Angelo Baquero
Vânia Maria Moreira Rasche

Consultores dos artigos
submetidos a este número: *Angela M. Brasil Biaggio*
Aroldo Soares de Souza Rodrigues
Doris Lubisco
Maria Beatriz M. Luce
Nadia Martins
Rosa Maria Hessel da Silveira
Rovílio Costa
Themis Terexinha D. Ermida
Vania Maria Moreira Rasche
Zaida J. Lewin

Equipe de trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membro da Sec. Exec.: *Rovílio Costa*

Assessoria Técnica: *Merion Bordas*
Nilva Carmen Postal Bristoli
Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehn*

Distribuição e assinaturas: *Jacy Busato*

Jornalismo: *Marcelo Costa Souza*

Diagramação e arte: *Aldaneí Areias*
Aldo Luiz Jung

*EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-*

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2)



CDU 37(05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
<i>Pesquisas</i>	
Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil: aspectos qualitativos. ALCEU RAVANELLO FERRARI e LUCIA BEATRIZ VELLOSO GASPARY	7
Crescimento populacional e suas implicações econômicas e educacionais. Um estudo de caso — El Salvador. JUAN ANTONIO TIJIBOY	19
Recuperação de leitura deficiente através do treinamento das capacidades espaciais. WILLIAM D. CRANO	33
<i>Artigos teóricos</i>	
Uma estratégia educacional para o desenvolvimento endógeno das áreas rurais. JUAN ANTONIO TIJIBOY e PAULO SCHÜTZ	51
Bases lingüísticas da alfabetização. DINORÁ FRAGA DA SILVA	65
A criança pré-escolar e alguns dos seus sentimentos. JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA	75
Um modelo de ensino para o desenvolvimento perceptivo-visual aplicado à educação artística: DENYSE ALCALDE VIEIRA	85
A memória — perspectivas de A. R. Lúria. JORGE LA ROSA	105
O despertar musical da criança e o desenvolvimento da criatividade infantil no plano musical. LEDA OSORIO MÁRSICO	115
<i>Comunicações</i>	
Professora da UFRGS ganha prêmio em concurso nacional.	121
Literatura, escola e democracia. BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS	122

EDITORIAL

A democratização da educação tem sido tema de muita controvérsia na época atual. Muito tem se falado e escrito sobre igualdade de oportunidades para todos, mas infelizmente o problema é de extrema complexidade e pouco de concreto tem sido feito no sentido de solucioná-lo. Se por um lado, tem havido tentativas de, quantitativamente, permitir que todo educando tenha acesso aos vários níveis de ensino, por outro lado, tem se verificado que, qualitativamente, estas oportunidades são cada vez mais desiguais. Esse aspecto se torna mais complexo ainda, quando adicionamos ao mesmo as diversidades regionais inerentes ao próprio sistema sócio-político-cultural brasileiro.

Propiciar a divulgação de trabalhos que permitam uma reflexão sobre temas cruciais da realidade educacional é a principal finalidade desta publicação da Faculdade de Educação — UFRGS. Este número de EDUCAÇÃO E REALIDADE enfoca “O Educando em Busca de Oportunidades”, apresentando um conjunto de artigos teóricos e relatos de pesquisa que bem refletem a complexidade e divergência de posições que o tema abrange. Apesar do alto significado das mensagens inseridas neste fascículo, o que se quer é que as mesmas sejam apenas um princípio motivador, capaz de levar cada leitor a repensar a educação como um direito igual para todos.

Paulo Schütz
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Educação — UFRGS.

*DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES DE
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL
ASPECTOS QUALITATIVOS*

Alceu Ravanello Ferrari
Lucia Beatriz Velloso Gaspary
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O presente trabalho focaliza o aspecto da qualidade das oportunidades de educação pré-escolar oferecidas às diferentes classes sociais.

As análises feitas mostram que às desigualdades quantitativas verificadas em estudo anterior somam-se desigualdades de ordem qualitativa: as classes de alto poder econômico contam não só com uma quantidade relativamente bem maior de oportunidades, mas também com oportunidades de melhor qualidade.

1.

Em trabalho recente sobre distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil (Ferrari & Gaspary, 1980) foram abordados principalmente aspectos quantitativos: a evolução da matrícula e dos índices de atendimento pré-escolar e particularmente a distribuição das escassas oportunidades entre os meios urbanos e rural, entre as regiões mais e menos desenvolvidas e entre classes sociais. No referido trabalho fez-se apenas uma rápida e superficial incursão pelo que se poderia chamar de dimensão qualitativa do problema.

No presente artigo pretende-se aprofundar o estudo da distribuição, focalizando o aspecto da qualidade das oportunidades de educação pré-escolar oferecidas às diferentes classes sociais.

Conforme se observou ao final do trabalho acima referido (p. 78), mesmo que se conseguisse dar pré-escola a todas as crianças, de si ficaria resolvido o

problema de equalização de oportunidades apenas em sua dimensão quantitativa, restando ainda a questão da qualidade das oportunidades oferecidas aos diferentes grupos sociais. Confundir a questão da igualdade de oportunidades com oportunidades para todos é, no mínimo, incorrer num grave equívoco. Oportunidades para todos, mas qualitativamente desiguais, pode ser tudo, menos igualdade de oportunidades. Assim, no estudo da distribuição de oportunidades, quantidade e qualidade são dimensões complementares e indissociáveis. A carência de dados e a conseqüente dificuldade de se construir indicadores de qualidade certamente contribuem para que se transforme em dissociação e distinção entre quantidade e qualidade. Apesar dessa carência e dificuldade, tentar-se-á, neste trabalho, analisar a dimensão qualitativa das oportunidades oferecidas. Antes, porém, é necessário retomar, mesmo que muito sinteticamente, alguns aspectos do trabalho anterior.

2.

A elevação da educação pré-escolar para um plano de relativo destaque no quadro das preocupações governamentais no Brasil a partir de meados da década de 70 se deu em íntima ligação, de um lado, com a persistência dos graves problemas do ensino fundamental, notadamente os altos índices de reprovação, repetência e evasão escolar, imunes às medidas até então ensaiadas, e, de outro, com o desejo de encontrar novas alternativas de ação. Recorreu-se à nova Meca de teorias e propostas educacionais — os Estados Unidos. Erigiu-se a educação compensatória em nova tábua de salvação do ensino de 1º Grau, aceitando-se, sem discussão, o seu suporte teórico — o conceito de carência cultural. Passaram despercebidas as críticas que vinham sendo feitas nos próprios Estados Unidos e em outros países, como a Inglaterra, aos pressupostos ideológicos de carência cultural e educação compensatória, por autores como Mackler & Giddings (trabalho originalmente publicado em 1965 e traduzido para o português em 1975, p. 163-4), Carnoy (1972, p. 175- 89), Bernstein (1974, p. 190-201) e inúmeros outros desde a década de 1960. Da mesma forma, deixaram de ser consideradas as denúncias da ineficácia dos programas compensatórios, feitas, entre outros, por Wilcox (1971, p. 204-5), Evetts (1973, p. 65) e Patto (1973, p. 94).

Pretendeu-se, assim, também no Brasil, dar à educação pré-escolar um caráter compensatório, isto é, fazer dela um meio de suprir a suposta carência cultural do grande número de crianças sem condições de um bom desempenho no ensino de 1º Grau. Isto aparece claramente no Parecer nº 2018/74, do Conselho Federal de Educação (Brasil. CFE, 1974), e em outros documentos oficiais (Brasil. MEC. DEF, 1975) e em trabalhos como os de Rocha (1976) e Souza (1979).

Precisamente por seu caráter compensatório, a educação pré-escolar deveria voltar-se para o atendimento dos mais carentes e constituir-se em instrumento de equalização de oportunidades.

Ora, os dados de que se dispõe contrastam de maneira gritante com essas pretensas funções compensatória e equalizadora da educação pré-escolar no Brasil, o que é demonstrado pela síntese, a seguir transcrita, dos principais resultados das análises feitas no trabalho anterior (Ferrari & Guaspary, 1980, p. 75-6):

“No período 1970/74 houve uma expansão da matrícula pré-escolar no Brasil e inclusive um aumento do índice de atendimento. No entanto, em 1974 tal índice ainda era extremamente baixo (3,51%).

Relativamente à distribuição das escassas oportunidades de educação pré-escolar entre meio urbano e rural, os índices de atendimento são, em todo o período, cerca de cinquenta vezes maiores no meio urbano, não havendo nenhuma evidência de que tal diferença tenda a diminuir.

As Regiões mais desenvolvidas, especialmente o Sudeste, apresentam índices mais altos de atendimento pré-escolar do que as regiões menos desenvolvidas, não havendo nenhum indício claro de tendência à diminuição das desigualdades entre as Regiões mais e menos desenvolvidas.

No que concerne à distribuição de oportunidades entre as classes sociais, os resultados levam a conclusões ainda mais dramáticas: 1) quase metade (45,11%) das oportunidades de educação pré-escolar nos anos de 1973 e 1974 eram oferecidas pela rede particular e, por conseguinte, acessíveis apenas a uma pequena minoria da população: 2) no período de 1968 a 1974, a participação relativa da rede particular cresceu sensivelmente (de 38,59 para 45,11%), aumentando ainda mais a representação da minoria vinda das classes média e alta na matrícula total. Pode-se ainda acrescentar que não há dados que confirmem que as redes públicas atendam prioritariamente as crianças mais carentes. Ao contrário, tudo indica que boa parte da clientela das redes públicas, especialmente das estaduais e federal, provenha das camadas média e média baixa da população...”

No período considerado, portanto, houve até declínio das pretensas funções compensatória e equalizadora da educação pré-escolar (p. 77). E isto, analisando-se o problema da distribuição apenas em sua dimensão quantitativa. Evidentemente, se a desigualdade quantitativa já apurada se somar a desigualdade qualitativa, ou seja, se aos mais “carentes culturais” são destinadas oportunidades não só relativamente menos numerosas, mas também de qualidade inferior, o problema da distribuição é muito mais grave.

A preocupação com essa dupla dimensão — quantitativa e qualitativa — da educação compensatória pré-escolar está presente já no referido Parecer 2018/74:

“Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a *equalizar* as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vaga, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças *culturalmente marginalizadas* num nível de relativa igualdade de desenvolvimento ao que desfrutam, pela riqueza do “currículo escondido”, as crianças da classe média e alta”.

3.

O propósito deste trabalho é precisamente o de verificar se, à desigualdade quantitativa já apurada, não se vem somar o agravante de uma desigual qualidade das oportunidades oferecidas às diferentes classes sociais. A realização deste objetivo implica na solução prévia de dois problemas metodológicos, quais sejam, os de se construir, a partir dos dados disponíveis, indicadores aceitáveis de classe social e de qualidade de oportunidades.

Relativamente a indicador de classe social proceder-se-á como no trabalho anterior (Ferrari & Gaspari, 1980, p. 72):

“As estatísticas existentes não classificam a matrícula pré-escolar segundo critérios de classe. Parece, no entanto, que a classificação das escolas e dos alunos por dependência administrativa (dependência pública: federal, estadual, municipal, e dependência particular) possibilita uma medida indireta e uma primeira aproximação relativamente ao problema da distribuição de oportunidades de educação pré-escolar entre as diferentes classes sociais. Com efeito, a maioria dos estabelecimentos de ensino particulares cobram altas mensalidades, atendendo a população que pode pagar. Estão voltados, portanto, principalmente para as classes mais elevadas.

As limitações inerentes a tal procedimento são evidentes: de um lado, há certo número de escolas particulares de tipo assistencial, gratuitas; de outro lado, as escolas públicas estão longe de restringirem o atendimento às classes assalariadas de baixa renda. Acredita-se, no entanto, que tais limitações não cheguem a comprometer a validade do indicador. Assim, a classificação da matrícula, do pessoal docente e não docente por dependência administrativa permite obter medidas válidas, mesmo que só indiretas e aproximadas, da distribuição entre as classes sociais”.

No que concerne à construção de um indicador de qualidade, o problema é ainda mais complexo. Não bastam dados que de alguma forma permitam a sua construção. É necessário também que esses dados estejam cruzados com o

indicador de classe social. A única saída encontrada foi a de se utilizar as informações sobre os recursos humanos empregados na educação pré-escolar. Mesmo aqui, não se pôde fazer uso das informações sobre formação (qualificação) do magistério pré-escolar, por falta de cruzamento com dependência administrativa. Restou trabalhar com as informações sobre a quantidade de recursos humanos empregados (docentes e não docentes), estes sim, cruzados com dependência administrativa. O resultado é quase um paradoxo: construir-se um indicador de qualidade a partir da mera quantidade de recursos humanos disponíveis. Pense-se, no entanto, que, na falta de dados que permitam uma solução melhor, seja possível construir, por esta via, uma medida aceitável, mesmo que só indireta, da qualidade do atendimento. O pressuposto subjacente é de que, especialmente tratando-se de atendimento pré-escolar, a própria quantidade de recursos humanos empregados seja indicador aceitável da qualidade do serviço prestado.

Pôde-se, assim, proceder a dois tipos de análise: 1) da distribuição da matrícula, do pessoal docente e do pessoal não docente por dependência administrativa e 2) da relação alunos/pessoal docente e alunos/pessoal não docente por dependência administrativa.

4.

A primeira análise focaliza a distribuição da matrícula, do pessoal docente e do pessoal não docente por dependência administrativa em 1974 (Tabela 1). Se a distribuição de recursos humanos — não importa, neste caso, se abundantes ou escassos — fosse feita de maneira igualitária, o percentual de pessoal docente e não docente seria, nas dependências administrativas públicas e privada, idêntico ao respectivo percentual de alunos.

Ora, o conjunto das redes públicas dispunha, em 1974, de apenas 47,7% do pessoal docente e de 36,85% do pessoal não docente para atender 54,89% da matrícula total, ao passo que a rede particular, responsável por 45,11% da matrícula, contava com 52,93% do pessoal docente e 63,15% do pessoal não docente empregados no atendimento pré-escolar no País (Tabela 1). Tais dados revelam que os estabelecimentos particulares dispõem de uma quantidade proporcionalmente maior de recursos humanos do que o conjunto dos estabelecimentos públicos.

A análise das diferentes redes públicas permite outra constatação importante. Nas redes federal e estadual os percentuais de recursos humanos empregados são muito semelhantes e até superiores aos respectivos percentuais da matrícula total. Nestas, a proporção de recursos humanos em relação à matrícula se aproxima da encontrada na rede particular. É na rede municipal, responsável por maior presença de alunos “carentes”, que se manifesta grande desequilíbrio entre matrícula (30,46%) e pessoal docente (19,06%) e pessoal não docente (14,43%).

Evidencia-se, assim, o privilegiamento da rede particular, especialmente em relação à rede pública municipal, em termos de quantidade relativa de recursos humanos ocupados no ensino pré-escolar e, de acordo com o pressuposto acima enunciado, também em termos de qualidade do atendimento oferecido.

5.

Com base nos dados da Tabela 2 foram estimados os índices da Tabela 3: relação alunos/pessoal docente e relação alunos/pessoal não docente para as diferentes redes de ensino pré-escolar no período 1969/74. Tais índices foram obtidos pela divisão do número de alunos matriculados pelo número de recursos humanos disponíveis (docentes e não docentes).

Tomando-se o ano mais recente (1974) e iniciando-se a análise pela relação alunos/pessoal docente (número médio de alunos por docente), tem-se os seguintes índices: 17,82 alunos por docente na rede particular, contra 24,38 no conjunto das redes públicas. Uma análise mais detalhada revela índices praticamente idênticos nas redes particular, federal e estadual (cerca de 18 alunos por docente), em contraste com o índice de 33,42 por um na rede municipal, precisamente a que atende maior número de crianças "carentes".

Em termos de tendência, a relação alunos/pessoal docente no período 1969/74 manteve-se praticamente constante na rede particular (cerca de 18/1), declinou levemente na rede estadual e mais sensivelmente na rede federal, atingindo as duas últimas, no fim do período, o mesmo nível da rede particular (cerca de 18/1). A rede municipal, por sua vez, apresentou em todos os anos do período índices superiores a qualquer uma das outras redes, geralmente próximos e até superiores a 30 alunos por docente.

No que concerne à relação de alunos / pessoal não docente, arredondando-se os índices, tem-se em 1974 um número mais que duas vezes maior de alunos por pessoa não docente nos estabelecimentos públicos do que nos particulares (48/1, contra 23/1). A análise comparativa das quatro redes revela a seguinte ordem crescente de alunos/pessoa não docente: particular (22,95), federal (23,72), estadual (35,23) e municipal (67,80). Como na relação alunos /pessoal docente, os índices extremos de alunos/pessoal não docente se verificam nas redes particular (22,95/1) e municipal (67,80/1), com o detalhe de que, no segundo caso, as diferenças são ainda mais acentuadas em desfavor do ensino municipal, situando-se a rede estadual numa posição intermediária (35,23/1). Exceção feita do ano de 1971, em todos os demais anos o conjunto das redes públicas apresentou índices aproximadamente duas vezes maiores do que os da rede particular, com tendência crescente em ambos os casos. No início do período as diferenças entre as três redes públicas eram relativamente pequenas, sendo a relação até mais baixa na rede municipal do que nas redes federal e estadual. Do meio para o fim do período observa-se um declínio da relação alunos/pessoal não docente nas redes federal e estadual e um crescimento acen-

tuado dessa relação na rede municipal, saltando esta cerca de 30/1 nos anos de 1969/71 para aproximadamente 50/1 nos anos 1972/73 e 68/1 em 1974.

Em síntese, fica mais uma vez evidenciado o privilegiamento da rede particular, especialmente em relação à rede municipal, em termos de quantidade relativa de recursos humanos empregados no atendimento pré-escolar, o que, de acordo com o pressuposto anteriormente enunciado, indicaria uma melhor qualidade de atendimento nos estabelecimentos particulares do que nos públicos.

6.

No trabalho anterior (Ferrari & Gaspary, 1980, p. 73-4) verificou-se uma nítida tendência de aumento da participação relativa da rede particular no ensino pré-escolar, a qual, de 1968 a 1974, passou de 38,59 para 45,11% da matrícula total. Dados mais recentes (IBGE, 1979), revelam que, em 1976, a participação da rede particular na matrícula final total já beirava os 50% (367914, de um total de 736491 matriculados). Persiste, pois, a tendência à crescente privatização da educação pré-escolar no País. Em outras palavras, a expansão das oportunidades pré-escolares é maior precisamente na rede de estabelecimentos voltados para o atendimento da população de mais alto poder aquisitivo. Em termos quantitativos (de quantidade relativa de oportunidades oferecidas às diferentes classes sociais), é manifesta não só a desigualdade de oportunidades, mas também a tendência ao agravamento dessa desigualdade.

As análises feitas nos itens 4 e 5 do presente trabalho mostram que o sistema de educação pré-escolar privilegia as classes de alto poder aquisitivo também em termos qualitativos. É precisamente a rede particular que conta com maior quantidade relativa de recursos humanos — docentes e não docentes — no atendimento pré-escolar, ou seja, com menor número de alunos por unidade de recursos humanos empregados.

À desigualdade quantitativa vem, pois, somar-se o agravante da desigualdade qualitativa das oportunidades de educação pré-escolar oferecidas às diferentes classes sociais.

A julgar pelos dados analisados, a educação pré-escolar no Brasil está longe de desempenhar a função compensatória e equalizadora de que falam os documentos oficiais, especialmente o já citado Parecer nº 2018/74, do Conselho Federal de Educação. Ao contrário, ela mesma se constituiu mecanismo de produção de desigualdade. Por aí se vê que é uma ilusão, se não uma dissimulação, imaginar que se possa solucionar os problemas das desigualdades escolares e até sociais simplesmente através do atendimento pré-escolar. O alcance de tal objetivo está na dependência de uma ação coerente e simultânea sobre o aparelho escolar como um todo e sobre as demais estruturas da sociedade: "Mudanças fundamentais no processo de escolarização... exigem mudanças fundamentais nas estruturas básicas da sociedade (Carnoy, 1972, p. 189).

Entender a necessidade premente de atendimento pré-escolar no Brasil e lutar pela sua universalização, inclusive em termos qualitativos, não constitui razão para que se faça desse atendimento uma panacéia para todos os problemas escolares e sociais: nem a pré-escola substitui a reforma da escola, nem esta dispensa a reforma da sociedade.

Tabela 1. Distribuição da matrícula final, do pessoal docente e do pessoal não docente na educação pré-escolar no Brasil em 1974, por dependência administrativa.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULA FINAL	PESSOAL DOCENTE	PESSOAL NÃO DOCENTE
a) Números absolutos			
Pública	302 484	12 405	6 321
Federal	1 755	98	74
Estadual	132 850	7 283	3 771
Municipal	167 879	5 024	2 476
Particular	248 628	13 950	10 834
TOTAL	551 112	26 355	17 155
b) Percentuais			
Pública	54,89	47,07	36,85
Federal	0,32	0,37	0,43
Estadual	24,11	27,63	21,98
Municipal	30,46	19,06	14,43
Particular	45,11	52,93	63,15
TOTAL	100,00	100,00	100,00

FONTE: BRASIL. MEC/SEEC. *Sinopse estatística do ensino de pré - 1º grau 1969/75*. Rio de Janeiro, 1977.

Tabela 2. Matrícula final (MF), pessoal docente (PD) e pessoal não docente (PND) na educação pré-escolar no Brasil, segundo a dependência administrativa, por ano.

ESPECIFICAÇÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	TOTAL	PÚBLICA			PARTICULAR	
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
1969						
MF	325 738	197 431	1 853	142 614	52 964	128 307
PD	15 260	8 256	73	6 837	1 346	7 004
PND	12 323	5 006	53	3 354	1 599	7 317
1970						
MF	346 656	213 403	2 050	153 350	58 003	133 253
PD	16 996	9 482	64	7 434	1 984	7 514
PND	13 995	5 790	52	3 925	1 813	8 005
1971						
MF	437 010	260 339	1 753	184 227	74 419	176 611
PD	20 720	11 498	109	8 207	3 182	9 222
PND	18 626	9 910	69	7 234	2 607	8 716
1972						
MF	429 400	275 986	2 383	177 274	96 329	193 414
PD	22 586	11 915	137	8 346	3 432	10 617
PND	16 171	6 285	131	4 142	2 012	9 886
1973						
MF	495 482	271 780	2 648	153 339	115 493	223 702
PD	24 573	13 071	151	8 410	4 510	11 502
PND	16 578	6 616	136	4 210	2 270	9 962
1974						
MF	551 112	302 484	1 755	132 850	167 879	248 628
PD	26 355	12 405	98	7 283	5 024	13 950
PND	17 155	6 321	74	3 771	2 476	10 834
1975						
MF	-	-	-	-	-	-
PD	26 393	11 761	75	6 207	5 479	14 632
PND	16 593	5 879	57	3 302	2 520	10 714

FONTE: BRASIL. MEC. SEEC. *Sinopse estatística do ensino de pré - 1º grau 1969/75*. Rio de Janeiro, 1977.

Tabela 3. Relação alunos/pessoal docente e alunos/pessoal não docente no ensino pré-escolar no Brasil, segundo a dependência administrativa, no período 1969 /74.

ANO	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		PÚBLICA			PARTICULAR	
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
a) Relação alunos/pessoal docente						
1969	21,35	23,91	25,38	20,86	39,35	18,32
1970	20,40	22,51	32,03	20,63	29,24	17,73
1971	21,09	22,65	16,08	22,45	23,39	19,15
1972	20,78	23,16	17,39	21,24	28,07	18,12
1973	20,16	20,79	17,54	18,23	25,67	19,45
1974	20,91	24,38	17,91	18,24	33,42	17,82
b) Relação alunos/pessoal não docente						
1969	26,43	39,44	34,96	42,52	33,12	17,54
1970	24,77	36,86	39,42	39,07	31,99	16,15
1971	23,46	26,28	25,41	25,47	28,55	20,26
1972	29,03	43,91	18,19	42,80	47,88	19,56
1973	29,89	41,08	19,47	36,42	51,01	22,46
1974	32,13	47,85	23,72	35,23	67,80	22,95

FONTE. Os índices foram calculados com base nos dados da tabela 2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BERNSTEIN, Basil. A critique of the concept of compensatory education. In: ——— *Class, codes and control*. 2.ed. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v.1, p.190-201.
2. BRASIL., Conselho Federal de Educação. Parecer nº 2018/74 de 5 jul. 1974. Relator: Eurides Brito da Silva. *Documenta*, Brasília, 13 (164): 36-44, jul. 1974.
3. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Reflexões e sugestões. *Educação Pré-Escolar*, Brasília (1): 1-9, 1975.
4. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Sinopse estatística do ensino de pré-1º grau*. 1969/75. Rio de Janeiro, 1977.
5. CARNOY, Martin. Is compensatory education possible? In: CARNOY, Martin, ed. *Schooling in a corporate society - the political economy of education in America*. New York, David McKay, 1972. p. 229-44.
6. EVETTS, Julia. *The sociology of educational ideas*. London, Routledge & Kegan Paul, 1973.
7. FERRARI, Alceu R. & GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 2(5): 62-79, jan. 1980.
8. IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil* - 1979. Rio de Janeiro, 1979.
9. MACKLER, Bernard & GIDDINGS, Morsley G. Privação cultural: um estudo em mitologia. In: WITTER, Geraldine Patto et alii, org. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975. p.159-68.
10. PATTO, Maria Helena Souza. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
11. ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Educação pré-escolar e universalização do ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61 (140):471-480, out./dez. 1976.
12. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Pré-escola: uma nova fronteira educacional*. São Paulo, Pioneira, 1979.
13. WILCOX, Clair. *Hacia la prosperidad social*. Mexico, Limusa-Wiley, 1971.

ABSTRACT

The present study focuses the quality of opportunities for pre-school education offered to the different social classes.

The analysis performed show that in addition to quantitative inequalities verified in a previous study, there are inequalities of a qualitative nature: High socio-economic classes have not only a relatively much larger amount of opportunities, but also have better quality opportunities.

(Recebido para publicação em 19.03.82)

*CRESCIMENTO POPULACIONAL E SUAS
IMPLICAÇÕES ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS
UM ESTUDO DE CASO - EL SALVADOR*

Juan Antonio Tijiboy
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O trabalho discute o crescimento populacional nos países "subdesenvolvidos" e sua repercussão nas áreas da educação e da economia. Através da projeção do crescimento populacional de um país Latinoamericano, que apresenta elevado crescimento demográfico (El Salvador) e que, curiosamente, atravessa, no momento, uma de suas fases históricas mais turbulentas, focalizam-se as possíveis variações que essas áreas sofreriam num período de vinte anos (1970-1990). Com base nos resultados, apresenta-se uma alternativa para amenizar os efeitos do crescimento populacional: reduzir a taxa de fertilidade total (TFT), na procura do tamanho "ótimo" da população do país. Os efeitos dessa alternativa em variáveis educacionais (número de estudantes e professores e custo total da educação) e econômicas (PNB e RPC) são testados, com a projeção da população, a partir de três possíveis TFT. Especificamente, o estudo mostra que, se alguma providência demográfica fosse tomada em El Salvador (exemplo: reduzir a TFT de 6.7 para 2.0), os efeitos positivos poderiam ser sentidos após 17 ou 18 anos. Isso permite supor que, uma política demográfica mais drástica (reduzir a TFT a 1.5, 1.0 ou 0.5), acompanhada de programas de reforma econômico-político-social, poderia antecipar os resultados positivos.

O autor agradece à prof^a. Maria Teresinha Pereira e Silva pelos auxílios prestados na redação deste trabalho.

"O número de habitantes de um Estado depende dos meios de subsistência". Cantillon.

A tendência do crescimento populacional deve ser motivo de estudo e preocupação, caso se tome em conta que este pode constituir-se, em diversos períodos históricos de um país, em fator de promoção, ou de estagnação, ou ainda, de retrocesso no desenvolvimento nacional. Considerando os inúmeros e custosos esforços e os resultados desalentadores obtidos pelos países latino-americanos para alcançar o bem-estar social para toda a população, pode-se acreditar na urgência de continuar este tipo de estudos, verificando as possíveis repercussões do aumento populacional nas diversas áreas da problemática nacional.

Nesta perspectiva, o presente trabalho analisa o fenômeno, na realidade de um país latinoamericano, que apresenta um alto índice de crescimento populacional e que, atualmente, se defronta com uma das maiores crises sócio-econômico-políticas de sua história: El Salvador.

O PROBLEMA

Um dos fenômenos que caracteriza o presente século é o crescimento da população. Por suas repercussões sócio-econômicas, o homem parece haver-se envolvido numa tendência perigosa de auto-destruição, multiplicando-se, acelerada e desordenadamente, em proporções sempre mais acentuadas.

O fenômeno torna-se mais preocupante, quando se constata que esta tendência é maior naqueles países considerados "subdesenvolvidos" que, por si, já apresentam uma elevada densidade populacional^a. Considerando que as economias da maioria destes países se encontram a um nível de subsistência, e que se deparam com sérias dificuldades para oportunizar melhores condições de vida para sua população, atual e futura, é de se esperar que sua incapacidade para enfrentar o problema, aumente na razão direta do crescimento demográfico.

Assim, a questão de desenvolvimento nesses países torna-se mais complexa, já que, por um lado, têm que evitar a fome, encontrar espaço, trabalho, educação e saúde para todos; e por outro, poupar o suficiente para preencher, pelo menos, as necessidades básicas da população futura.

Sabe-se que desenvolvimento de um país não implica, simplesmente, manter viva uma população, em qualquer condição; teoricamente, requer a

^a Convém advertir que aqueles países que tomaram, já há algum tempo, providências para este crescimento, encontram-se, atualmente, equacionando problemas tais como: aumento das despesas da previdência social, com um número crescente de aposentados; estudantes estão sendo desencorajados a escolher a profissão de professor (Alemanha Ocidental); recrutamento de mulheres para o exército (Itália); permissão para que as pessoas trabalhem após a aposentadoria (União Soviética).

promoção de uma sociedade, de forma a permitir ascendência econômica, educacional, cultural, social para todos, sem prejuízos de uma minoria, ou maioria; sociedade onde haja justiça social, direitos humanos e bem-estar social. A grande dúvida é: Pode-se promover este tipo de sociedade, com uma população que se duplica a cada 20, 25 ou 30 anos?

UM CASO ESPECÍFICO: EL SALVADOR

Segundo estatísticas internacionais, El Salvador é um dos menores e mais densamente povoados países do mundo. O censo de 1971 acusou um total de 3.549 milhões de pessoas, morando num território aproximado^b de 21.000 Km² o que determina uma densidade de população de 169 indivíduos por Km².

Comparando a informação referida com a do censo de 1961, constata-se um aumento populacional de 40%, o que indica um crescimento médio cumulativo de 3.5% anual (3.6% para os homens e, 3.4% para as mulheres). Comparando este crescimento com a média latinoamericana de 2.9% anual, a diferença de 0.6% pode acarretar maiores problemas para El Salvador, que para quaisquer outros países da área, devido a sua dimensão territorial.

Considerando os esforços em saúde e educação realizados no país na década de 60, a "esperança de vida" do salvadorenho aumentou 6.6 anos neste período, ficando em 61.6 anos, o que pode ser acrescido no futuro próximo. Os esforços mencionados influenciaram também no "rejuvenescimento" da população; a idade média desta desceu de 31.2 em 1961 a 30.3 em 1971, ampliando-se a base da pirâmide populacional, através do aumento relativo da proporção das camadas infantís e juvenís sobre o total da população.

Os fenômenos de "rejuvenescimento" e da "esperança de vida" parecem coincidir na taxa de dependência demográfica. Esta, que representa a proporção de indivíduos inativos (menores de 15 e maiores de 65 anos) sustentados pela população teoricamente ativa, subiu de 92% a 99% no decênio. Isto indicaria que, a cada salvadorenho ativo, corresponderia praticamente um inativo. No entanto, e considerando os índices ocupacionais, a taxa de dependência real mostra que, para cada indivíduo ativo, existiam, em 1971, 3.4 inativos. Se fosse considerada a sub-ocupação, a taxa real poderia ser duplicada. Em termos econômicos, esta situação repercute em um nível muito baixo de renda por família, que, por sua vez, determina um baixo consumo básico (especialmente em alimento), como em uma quase nula capacidade de poupança.

Esta visão retrospectiva, por demais preocupante, leva-nos a perguntar: se essa tendência populacional continuasse, qual poderia ser o quadro sócio-econômico do país, nos próximos anos?

^b A fronteira com Honduras encontra-se ainda em litígio, o que torna impossível a determinação do território nacional.

Para estudar o problema, fez-se uma projeção do crescimento populacional do país, em um período de vinte anos (1970-1990), e sua relação com dois tipos de variáveis: econômicas e educacionais. As educacionais foram: número de estudantes matriculados no sistema escolar, número de professores de que se precisaria para atender a esses alunos e os gastos totais do sistema educativo. As variáveis econômicas foram o Produto Nacional Bruto (PNB) e a Renda per-capita (RPC). A Tabela 1 mostra os resultados.

Tabela 1. Projeção da população de El Salvador e seus efeitos em variáveis educacionais e econômicas. Período: 1970-1990.

ANOS	POPULAÇÃO (MILHÕES)	ESTUDANTES (MILHARES)	PROFESSORES (MILHARES)	CUSTOS TOTAIS EM EDUC. (US\$ EM MILHÕES)	PNB (US\$ EM BILHÕES)	RPC (US\$)
1970	3.413	462.6	13.74	30.16	1.01	295.3
1975	4.034	560.2	16.63	33.76	1.26	311.0
1980	4.659	647.5	19.30	42.69	1.58	329.4
1985	5.681	786.9	23.38	50.33	1.99	349.9
1990	6.762	939.3	27.90	60.14	2.54	374.1
TAXA DE CRESCI- MENTO	98%	103%	103%	99%	151%	27%

Para fazer esta projeção, considerou-se que a Taxa de Fertilidade Total (TFT) da mulher salvadorenha em 1970, era de 6.7. A TFT pode ser interpretada como o número de crianças vivas que, hipoteticamente, pode ter uma mulher, em média, durante toda a sua vida, se a sua conduta de procriação não for alterada. Segundo Frejka (1973), esta é uma das médias confiáveis para projetar o crescimento populacional.

Na Tabela 1 pode-se notar que, com essa taxa de fertilidade, o crescimento da população, no período projetado é de 98%; vale dizer que, em 1990 poderá haver 3,3 milhões a mais de pessoas morando em tão pequeno país. Se o esforço educacional for o mesmo de 1970, teremos que, nesses vinte anos, a

^c Os dados foram processados utilizando o "Plato System Dynamics Package", na Universidade de Stanford, Califórnia.

população escolar, dentro do sistema, deverá ser de 103% a mais e, na mesma proporção, precisar-se-á de professores. Os custos totais em educação crescerão também quase 100%.

Nas variáveis econômicas, este crescimento populacional tem um impacto positivo com proporções diferentes: enquanto o PNB pode crescer 151%, a RPC só crescerá 27%. Note-se que, com o aumento populacional, ambos os fatores tendem a distanciar-se, o que pode estar sugerindo que o crescimento populacional reduz o crescimento da renda per-capita.

Vale advertir que a projeção da RPC se refere ao crescimento médio per-capita teórico, o que não considera a forma em que esta realmente se distribui entre os membros da população. No entanto, existem alguns indicadores que fazem supor que, em El Salvador, existe uma disparidade bem pronunciada na distribuição do retorno da produção do país. Em 1973, por exemplo, o Conselho Nacional de Planificação e Coordenação Econômica (CONAPLAN, 1974) do país estimou que 1.9% dos proprietários possuíam 57.5% das terras. Se considerarmos que o país é essencialmente agrícola, pode-se chegar à conclusão de que o ingresso gerado pela produção nacional tem que seguir um padrão de distribuição similar à da propriedade da terra. Isto sem considerar que a RPC projetada é teórica, já que não supõe a existência de desempregados (mais de 20% no censo de 1971), nem o alto nível de sub-emprego, que, ao ser considerado, baixaria sensivelmente a RPC teórica.

Os dados obtidos por meio da projeção, parecem refletir o caso típico dos países subdesenvolvidos. Pode-se acreditar que, se a tendência de crescimento populacional permanecer, estes países não terão, a curto prazo, os recursos ou forças necessárias para anular os efeitos sócio-econômicos desse incremento. Tanto os governos, como os diversos estratos sociais devem ter coragem de enfrentar o debate e o equacionamento do problema, evitando fugir dele, seja por razões religiosas, políticas, ideológicas, ou outras.

Nas condições em que atualmente se debatem os países do terceiro mundo, o problema não deve ser combatido só com maior produção, ou salários; estas seriam simplesmente abordagens paliativas do fenômeno. É necessário que se faça algo original, audacioso ou agressivo na política demográfica, para controlar esse ritmo de crescimento desenfreado, já que está fazendo com que cada vez fiquem mais distantes a esperada justiça social, direitos humanos, saúde, educação, bem-estar social, nesses países. O problema é: o que fazer?

UMA ALTERNATIVA E SUA PROJEÇÃO

Se considerarmos política demográfica como o conjunto coerente de decisões adotadas pelo setor público, com a finalidade de direcionar o crescimento

populacional de um país, à procura de seu tamanho "ótimo",^d acredita-se que estas decisões devem fundamentar-se na projeção de algum tipo de alternativa.

No caso específico de El Salvador, esta política poderia basear-se numa alternativa de redução da presente TFT (6.7) para níveis de 4 e 2, por exemplo. Quais poderiam ser as reduções populacionais com essas duas taxas?

TABELA 2 - Projeção da população de El Salvador (em milhares) com três diferentes TFT e respectivas percentagens de crescimento. Período: 1970—1990.

TFT	1970	1975	1980	1985	1990	% DE CRESCIMENTO
6.7	3.413	4.034	4.659	5.681	6.762	98%
4.0	3.413	3.999	4.616	5.256	5.898	73%
2.0	3.413	3.971	4.485	4.923	5.228	53%

A Tabela 2 mostra que, com a atual taxa de fertilidade, a população crescerá em vinte anos, 98%; enquanto que, com uma TFT de 4.0 reduzida a 73% e com uma de 2.0 possibilitaria uma redução de 45% da população total em relação à taxa atual. Com estas mesmas TFT, quais seriam as repercussões nas variáveis educacionais?

As Tabelas 3, 4 e 5 mostram a tendência das variáveis educacionais em períodos de cinco anos e a proporção em que declinariam (% de crescimento) em 20 anos, mediante cada TFT projetado.

TABELA 3 - Projeção da população escolar (em milhares) no sistema escolar com três tipos de TFT e suas percentagens de crescimento - Período: 1970 — 1990.

TFT	1970	1975	1980	1985	1990	% DE CRESCIMENTO
6.7	462.6	560.2	647.5	786.9	9.39.3	103%
4.0	462.6	560.2	636.8	721.1	765.8	66%
2.0	462.6	560.2	628.9	671.8	635.9	37%

^d Nas teorias de população, sugere-se uma população máxima e outra ótima: ambas estão relacionadas com os recursos materiais que um país tem para a subsistência. No presente trabalho, tamanho ótimo da população seria aquele que permita um processo harmônico de desenvolvimento sócio-econômico do país. Em outras palavras: o número de indivíduos para quem o Estado possa garantir meios de uma existência favorável.

TABELA 4 - Projeção (em milhares) da quantidade de professores de que precisaria o sistema educacional com três tipos de TFT e respectivas percentagens de crescimento. Período: 1970 — 1990.

TFT	1970	1975	1980	1985	1990	% DE CRESCIMENTO
6.7	13.74	16.63	19.30	23.38	27.90	103
4.0	13.74	16.63	19.00	21.56	23.04	68
2.0	13.74	16.63	18.79	20.21	19.39	41

Na Tabela 3 pode-se notar que a população escolar, com uma TFT de 4 e 2, crescerá em vinte anos 66% e 37%, respectivamente; não obstante ter-se-ia, em 1990, uma diminuição respectiva de 37% e 66%, quando comparado com a tendência da TFT de 6.7. Adverte-se que, a quantidade de professores diminuiria quase na mesma proporção (Tabela 4).

A variável que mostra mais sensibilidade com o crescimento populacional é “custos educacionais” (Tabela 5).

TABELA 5 - Projeção (em milhões de U.S.A. \$) dos custos educacionais com três tipos de TFT e respectivas percentagens de crescimento. Período: 1970 — 1990.

TFT	1970	1975	1980	1985	1990	CRESCIMENTO (%)
6.7	30.16	33.76	42.69	50.33	60.14	99
4.0	30.16	32.83	37.48	38.59	40.91	36
2.0	30.16	32.13	33.57	33.68	32.97	9

Em vinte anos e com uma TFT de 4.0, apresenta-se um crescimento de 36%, reduzindo a 63% os custos da tendência atual. Com uma TFT de 2.0 os custos cairiam 90%, já que seu crescimento, no período, seria de 9%. Esta sensível queda dos custos pode ser justificada no sentido de redução dos gastos em construção e equipamento de escolas, formação e capacitação de professores, compra ou produção de material didático, etc.

Se a TFT atual fosse modificada através da política demográfica do país, o comportamento teórico das variáveis econômicas poderia ser o que se apresenta nas Tabelas 6 e 7.

TABELA 6 - Projeção do produto nacional bruto (PNB), em bilhões (U.S.A. \$), com três diferentes TFT e respectivos percentuais de crescimento. Período: 1970 — 1990.

TFT	1970	1975	1980	1985	1990	CRESCIMENTO DO PNB (%)
6.7	1.01	1.26	1.58	1.99	2.54	151
4.0	1.01	1.26	1.58	1.99	2.52	150
2.0	1.01	1.26	1.58	1.99	2.50	148

TABELA 7 - Projeção da renda per-capita (RPC) (em U.S.A.\$), com três tipos de TFT e respectivas percentagens de crescimento. Período: 1970—1990.

TFT	1970	1975	1980	1985	1990	CRESCIMENTO (%)
6.7	295.3	311.0	329.4	349.9	374.1	27
4.0	295.3	313.9	341.9	378.9	427.1	45
2.0	295.3	316.2	351.9	404.0	478.5	62

Na Tabela 6 pode-se observar que não obstante a forte redução da população, o PNB não sofreria um decréscimo violento, como geralmente se teoriza. Note-se que, com a taxa de fertilidade de 6.7 o PNB cresceria 151%; com uma TFT de 4.0 e 2.0, este só reduziria, em 20 anos, 1% e 3%, respectivamente.

A Tabela 7 mostra a sensibilidade da RPC com a diminuição da população para cada uma das TFT; com a tendência presente de 6.7, esta aumentaria 27%, enquanto que com uma TFT de 4.0 e 2.0 o crescimento seria de 45% e 62%, respectivamente.

Quer dizer que a diferença de crescimento da RPC, em vinte anos, em relação à presente taxa, seria de 18% e 35%, para as duas alternativas de TFT.

Deve-se notar que, embora o governo salvadorenho tivesse tomado, em 1970, a decisão de operacionalizar qualquer das alternativas de TFT apresentadas, ainda, em 1990, o país não alcançaria superar o nível mais baixo de um dos padrões internacionais de desenvolvimento, já que estes indicam uma RPC entre 500 e 1.000 US dólares. Assim, a dúvida ainda é maior: e se, nos últimos anos, o país não tomou alguma decisão referente ao crescimento populacional, a que nível estará hoje seu padrão de "subdesenvolvimento"?

Com o propósito de reforçar algumas idéias, apresentam-se dois gráficos, nos quais se comparam o percentual de crescimento das variáveis econômicas e populacionais, em vinte anos, com a TFT de 6.7 (Figura 1) e a mesma comparação com a TFT de 2.0 (Figura 2).

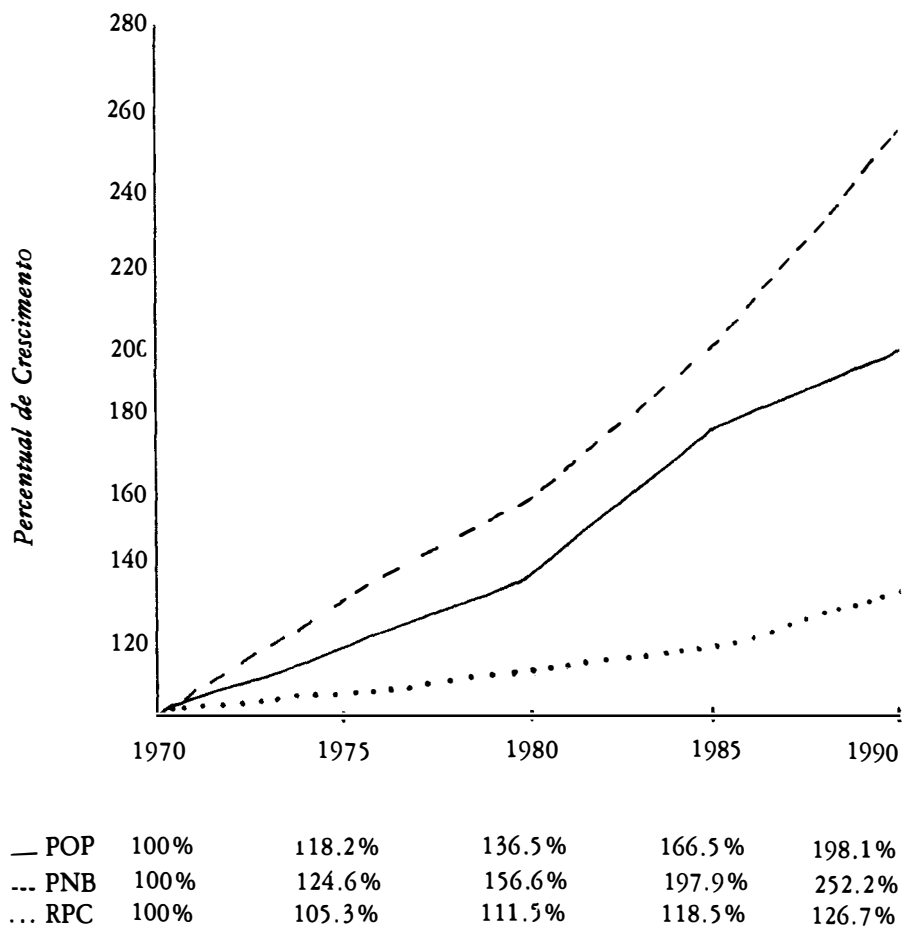


Figura 1. Representação gráfica da projeção da população, PNB e RPC de El Salvador, com uma TFT de 6.7. Período: 1970-1990.

Em princípio, os gráficos podem servir-nos para discutir o argumento de Currie (1970) em relação ao que ele chama de "falácia lógica". Segundo esse autor, há quem se apoie na elevação da taxa de crescimento populacional de alguns países (México, Venezuela, por exemplo), nas duas últimas décadas, para explicar o aumento do PNB nesses países. Ele argumenta que esta relação é errônea, já que se pode provar que o crescimento do PNB, nestes países, é causado por outros fatores.

De alguma maneira, as projeções visualizadas acima poderiam estar favorecendo o argumento de Currie. Note-se que, sem modificar a tendência populacional de El Salvador (Figura 1), esta cresceria 98% e o PNB, 152% em 20 anos; mudando esta tendência para 2.0, a população cresceria só 53%, enquanto que o PNB cresceria 148% (Figura 2).

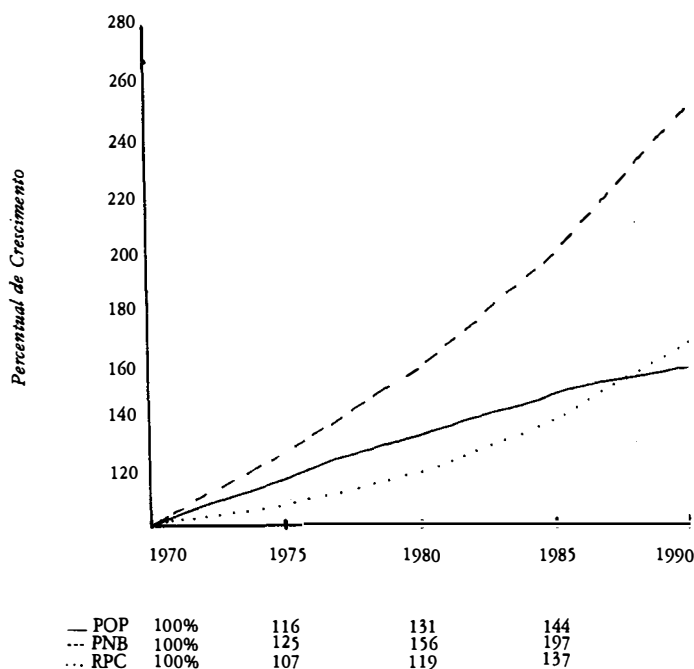


Figura 2. Representação gráfica da população, PNB e RPC de El Salvador, com uma TFT de 2.0. Período: 1970-1990.

No caso de El Salvador, a quase estabilidade do PNB poderia ser teorizada em função de alguns fatores. Um deles poderia ser o fato já mencionado de que o país é tradicionalmente agrícola e que uma minoria de 1.9% da população é proprietária de 57.5% da terra (CONAPLAN, 1974), o que, com a recente tendência de introdução de algum tipo de tecnologia pode ser mantido o ritmo de crescimento da produção, independente do acréscimo ou decréscimo da população.

Outro fator que pode ser tido em conta, é o "rejuvenescimento" da população: uma proporção alta de crianças não pode ajudar a elevar a produção nacional, em tão curto espaço de tempo. E se a esses fatores, anexarmos o desemprego e o subemprego, o PNB poderia continuar sendo mais ou menos o mesmo, pelo menos, num período de vinte anos.

Não obstante, a argumentação do Currie pode ser questionada, em função do que se pode observar nos gráficos: se é certo que, nos primeiros quinze anos (até 1985), o PNB continua crescendo enquanto a população decresce também é certo que no último quinquênio da projeção, este começa a cair (de 252.2% na Figura 1, a 248%, na Figura 2), quando a curva da população apresenta o maior decréscimo, como resultado da política demográfica adotada. Não poderia ser, então, que a "falácia lógica" só é falácia até um determinado período de tempo?

Considerando que no caso hipotético de uma política demográfica a favor de uma TFT de 2.0, a queda do PNB só começaria a partir dos quinze anos após haver sido iniciada a ação, pode-se acreditar que os governos do país, nesses períodos, poderiam ter o tempo necessário para planejar e pôr em prática alguma estratégia para manter o ritmo de crescimento do PNB. Também é possível que, com uma TFT mais baixa (1.5, 1.0 ou 0.5), este decréscimo da produção total se apresente mais cedo.

Com relação à comparação do crescimento proporcional da população e a RPC, pode-se observar na Figura 1 o seguinte: no suposto de que o governo salvadorenho não tivesse tomado, em 1970, alguma decisão de interferir na TFT de 6.7, a disparidade proporcional de crescimento de ambas as variáveis seria cada vez maior e qualquer esforço de bem-estar social ou de desenvolvimento, em geral, seriam vãos, já que o empobrecimento da população salvadorenha ter-se-ia acentuado.

No caso de que, em 1970, se tivesse tomado alguma providência demográfica (reduzir a TFT a 2.0, segundo o exemplo do Gráfico 2) a RPC tenderia a subir, substancialmente, após dez anos, começando a superar, proporcionalmente, o crescimento da população, 17 ou 18 anos mais tarde. Segundo o Gráfico 2, a partir deste período, a tendência de crescimento da RPC parece ser mais acelerada.

Pelos resultados obtidos, poder-se-ia supor que, com uma política demográfica mais drástica (redução da TFT a níveis ainda mais baixos do que os propostos) acompanhada de outras determinações de ordem econômica (reforma agrária, incentivos fiscais e/ou de produção, para o caso), política (democratização e participação da população) e educacional (educação profissional e popular para um desenvolvimento nacional próprio), a esperança de um futuro melhor, para a população salvadorenha, seria mais viável e mais próxima.

Finalmente e considerando o momento crítico que atravessa o país em estudo, poder-se-ia perguntar: em que medida o crescimento populacional incontido influenciou a presente crise salvadorenha? Se alguma providência demográfica tivesse sido adotada há vinte, ou trinta anos atrás, o país estaria enfrentando a presente crise? Poder-se-ia, ainda, perguntar: Quantos outros países latinoamericanos estão na mesma rota de El Salvador? Quaisquer que sejam as respostas a estas indagações, de uma coisa convém estar ciente: o presente massacre na crise salvadorenha vai amenizar o problema demográfico do país; é, paradoxalmente, uma maneira prática, direta e rápida de resolver o problema. É, porém, este o preço que se deve pagar por uma imprevisão?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CONAPLAN. *Plan de desarrollo económico y social - 1973-1977*. San Salvador, Imprensa Nacional, 1974.
2. CURRIE, Lauchlin. A crise confusa. In: *População*. São Paulo, Lidador, 1970. p. 140-63.
3. FREJKA, Thomas. *The future of population growth*. New York, Wiley & Sons, 1973.

ABSTRACT

This work is concerned with the educational and economic repercussions of population growth in "underdeveloped" countries. Through the projections of the population growth of a Latin American country (El Salvador), which has exhibited high growth accompanied by social turbulence, this work draws attention to the possible changes that could occur within the educational and economics systems during a 20 year period (1970-1990). Using the results as a basis, an alternative plan is presented to attempt to minimize the negative effects of over-population through the reduction of the total fertility rate (TFR), in order to

attain the "optimal" population size. The effects of this alternative, in both educational (the number of students and teachers and the total cost of education) and economics (GNP and IPC) are tested, beginning with a projected population rate of 3 TFR. Specifically, the study shows that if some measures are taken in El Salvador to control population on size (e.g. reducing the TFR from 6.7 to 2.0), the positive effects will be realized within 17 or 18 years. Hence, if a more strict demographic policy (reducing the TFR to 1.5, 1.0 or 0.5), is followed accompanied by economic, political, and social reforms, the desired results could be achieved even sooner.

(Recebido para publicação em 08.03.82)

*RECUPERAÇÃO DE LEITURA DEFICIENTE
ATRAVÉS DO TREINAMENTO
DAS CAPACIDADES ESPACIAIS*

William D. Crano
Michigan State University
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Evidências convergentes de uma série de áreas da psicologia e educação aparentemente não relacionadas sugerem a possibilidade de que o treinamento na interpretação das relações espaciais terão uma influência positiva sobre a compreensão de leitura. Foram desenvolvidos dois estudos para testar essa possibilidade. No primeiro, dois grupos de informantes adolescentes de status sócio-econômico baixo, e com uma deficiência mínima de dois anos quanto às capacidades de leitura, tomaram parte num programa de recuperação de 6 semanas. Um grupo recebeu somente recuperação em leitura, o segundo, além de participar do mesmo programa, recebeu também treinamento na interpretação das relações espaciais. Ao completar o programa foram encontradas diferenças significativas, em favor do segundo grupo, quanto ao desempenho de uma leitura correta em 3 aspectos: velocidade, acuidade e compreensão. Um grupo controle, que não recebeu nenhum tratamento, foi incluído no projeto experimental, no segundo estudo. Esta investigação repetiu os resultados da primeira e indicaram que enquanto os dois tratamentos tiveram um impacto positivo e significativo sobre a leitura correta (relativo ao grupo controle), a condição que combinou recuperação de leitura e treinamento das capacidades espaciais provou ser a mais positiva. Foram discutidas as implicações teóricas e aplicadas desses achados.

Os psicólogos e educadores há muito já se conscientizaram de uma associação positiva entre capacidades espaciais e habilidades cognitivas mais complexas (adquiridas) (Thurstone, 1938, 1944). Tal associação, entretanto, foi interpretada como sintomática de um fator de capacidade global mais geral ("g"); e como tal, a co-variação entre capacidades espaciais e aquisições cognitivas mais complexas foi considerada funcionalmente inconsequente. Uma revisão das várias teorias mais influentes do desenvolvimento cognitivo, entretanto, sugere uma reavaliação desta interpretação.

Embora diferindo em vários aspectos importantes, as teorias de Bruner (1964, 1968), Hebb (1949), Hunt (1961, 1964), Piaget (1963a e b) e Werner & Kaplan (1963) todas postulam que o curso do desenvolvimento cognitivo apresenta seqüências previsíveis que se originam na infância e, além disso, que as capacidades cognitivo-espaciais, definidas em *latu sensu*, constituem as bases dessas seqüências de desenvolvimento uma vez que se constituem nas bases para a aquisição de habilidades cognitivas, mais complexas, de ordem superior. Hebb (1949), por exemplo, considerou as hipóteses de que as seqüências inatas do desenvolvimento e as primeiras experiências determinavam o status intelectual posterior. Neste enfoque, grande parte do aprendizado inicial foi considerado como dependente das primeiras aquisições perceptivas; e da mesma forma pensava-se que o funcionamento cognitivo complexo seria fortemente influenciado pelas experiências da criança, anteriores à verbalização.

Da mesma forma, Piaget (1963a e b) enfatizou a importância de "mecanismos sensorio-motores elementares" (ver e ouvir) nos estágios iniciais do desenvolvimento cognitivo. Na realidade, a extrema da posição Piagetiana mantém que até que a criança tenha atingido as "imagens" críticas, consistindo de percepções pré-lógicas primitivas, o funcionamento conceptual de ordem superior é impossível.

Usando enfoques deste tipo, o psicólogo e sociólogo J.M. Hunt argumentou que as deficiências educacionais tipicamente encontradas nas crianças de nível sócio-econômico (NSE) mais baixo poderiam resultar do fato delas não terem as experiências que ocorrem dentro do rico mundo perceptual daquelas de nível sócio-econômico (NSE) mais alto.

Ele sugeriu que um componente importante de qualquer esforço de recuperação deve incluir um programa de enriquecimento que ofereça os tipos de experiências perceptivas que uma criança de nível sócio-econômico mais alto naturalmente encontra.

Numa série de estudos focalizando diferentes assuntos, os geógrafos D. Stea e J.M. Blaut (1973) descobriram que crianças de idade pré-escolar eram capazes de interpretar fotografias aéreas com grande precisão e, além disso, que esta capacidade estava associada com o NSE, sendo mais precisas as interpretações das crianças de NSE mais alto. Levando suas descobertas até a sala de

aula, Stea e Blaut enfatizaram a importância fundamental do conhecimento, por parte das crianças, do uso de símbolos abstratos e da maneira pela qual eles se combinam para criar novos conceitos e idéias. Uma vez que mesmo as crianças muito pequenas parecem possuir capacidades rudimentares de interpretação espacial, os pesquisadores argumentaram que poderia ser mais eficaz ensinar esta capacidade (O que envolve a apreensão e manipulação de símbolos abstratos com os quais a criança está familiarizada) antes de tentar ensinar a leitura de prosa (que envolve a apreensão e manipulação de símbolos abstratos com os quais a criança não está familiarizada). Na realidade, Stea e Blaut sugeriram que a seqüência de ensino empregada nos Estados Unidos (que envolve leitura desde as primeiras séries e a interpretação de mapas nas últimas) poderia produzir melhores resultados se fosse invertida.

Todos os desenvolvimentos teóricos e empíricos discutidos até aqui, sugerem, pelo menos indiretamente, como as habilidades espaciais podem facilitar as capacidades cognitivas mais complexas posteriores. O programa de pesquisa de Crano, Kenny e Campbell (1972), o qual oferece uma evidência mais direta para este relacionamento, procura determinar se fatores diferentes influenciaram o desempenho acadêmico de escolares de NSE alto e baixo. Numa análise secundária desses dados, Crano (1973) demonstrou que o desempenho de mais de 1500 crianças de quarta série, de NSE mais baixo nas subescalas do Iowa Tests of Basic Skills (Lindquist & Hieronymous, 1956) que envolve leitura de mapas e interpretação de gráficos, permitia predizer com bastante certeza o resultado dos testes de compreensão de leitura destas crianças, 2 anos mais tarde (no mesmo teste). Entretanto, os resultados dos testes de compreensão de leitura da quarta série não estavam relacionados ao seu desempenho na interpretação da subescala mapa/gráficos na sexta série.

Como uma conseqüência destes resultados, Crano e Johnson (1976) submeteram um grupo de alunos de NSE baixo de um programa de recuperação de leitura a uma série de exercícios que se destinavam a aumentar a sua capacidade de interpretação de mapas e gráficos. Ao final do período de treinamento de seis semanas, o desempenho na interpretação dessas crianças eram significativamente superior a um outro grupo de crianças que receberam somente recuperação em leitura.

Quais são as implicações destes resultados para a educação? Propomos que as capacidades necessárias para a interpretação de gráficos e mapas envolvam, em grande parte, a facilidade com as relações espaciais. Com base em pesquisa e teorias revisadas anteriormente neste trabalho, parece provável que essas capacidades perceptivas espaciais constituem os precursores cruciais do bom desempenho na leitura. Se tais pressuposições estiverem corretas, poder-se-ia esperar que o treinamento na interpretação de mapas e gráficos facilitaria a capacidade espacial das crianças o que, por sua vez, resultaria num aprimoramento da sub-

sequente capacidade de leitura. Nas páginas que seguiremos discutiremos duas experiências que testam este raciocínio.

Estudo 1

Método

Sujeitos.

Os 70 sujeitos (43 rapazes, 27 moças, com idade média de 17 anos) utilizados neste primeiro estudo pertenciam a 9 condados rurais do estado de Michigan. Todos estavam freqüentando programas de verão de ensino prático patrocinado pelo Ministério do Trabalho dos Estados Unidos. Este programa exigia que a família do participante fosse de NSE baixo. Como um critério adicional de seleção, todos os sujeitos escolhidos estavam de 3 a 4 anos mais atrasados do que seus pares da mesma idade conforme os critérios adotados num teste de compreensão de leitura nacionalmente padronizado.

Medidas.

Para medir a capacidade de leitura dos sujeitos, foi usado o Survey D do teste de leitura de Gates — McGinitie (1965). O teste avalia quatro diferentes capacidades de leitura: velocidade de leitura, acuidade, vocabulário e compreensão. Para evitar que a prática influísse nos resultados, foram usadas formas alternadas do teste no pré-teste e pós-teste (Crano e Brewer, 1973). Cada uma das partes do teste é cronometrada, e a avaliação é objetiva. Escolheu-se o teste Gates-McGinitie porque ele é largamente usado nos Estados Unidos e porque a Secretaria de Educação do Estado de Michigan determina o seu uso para a avaliação de todos os programas educacionais patrocinados pelo governo.

Materiais.

O sistema de recuperação de leitura adotado nesta pesquisa foi o Reading Attainment System(*) (RAS) publicado pela Grolier Press (1967): O RAS se compõe de 240 lições; cada uma contém uma seleção de leituras que são feitas para atender ao interesse do leitor adolescente. Cada lição vem acompanhada de material de apoio (ex. um glossário de palavras desconhecidas que ocorrem nos textos, instrução de vários aspectos de bom uso da língua: prefixos, sufixos, pontuação, sinônimos, antônimos etc.) e um teste de compreensão constando de 10 itens. O RAS se divide em 12 unidades com dificuldades progressivas e cada unidade contém 20 lições. O autor desenvolveu uma série de exercícios de auto-aplicação, de estilo semelhante ao RAS, destinada a aprimorar as capacidades espaciais, para permitir um exame das hipóteses de mais peso desta pesquisa. Um exercício típico consistia de um mapa ou gráfico seguido de 10 questões que

poderiam ser respondidas através de uma interpretação precisa da ilustração. Os materiais apresentavam dificuldades progressivas e as lições subsequentes se construíam sobre as anteriores: como no RAS, o teste dado ao ser completa cada lição era avaliado pelo próprio aluno.

Procedimento.

Depois de completar o pré-teste (estudo D do teste de leitura Gates-McGinitie), designava-se os sujeitos, aleatoriamente, a um dos dois grupos de treinamento. Num deles (o grupo controle), os 35 sujeitos dedicaram todo o tempo de aula (90 minutos, 2 vezes por semana, durante 6 semanas) ao RAS. Na outra posição (o grupo de tratamento), os restantes 35 sujeitos dedicaram os 20 minutos finais de cada período de aula para exercícios de interpretação de gráficos e mapas. Não houve nenhuma outra variação sistemática entre os grupos. Os professores não tinham conhecimento das hipóteses experimentais. Depois de um período de 6 semanas de ensino, os alunos completavam a forma alternativa do teste de leitura^a.

Resultados.

Os resultados dos testes, em cada uma das quatro subescalas, foram transformados (com base na idade) em resultados equivalentes ao nível de escolaridade com base nas normas do teste Gates-McGinitie. Estes dados de cada subescala foram analisados através do uso de análise de variância de 2 (Tratamentos) χ^2 (Medidas pré-teste, pós-teste). Os resultados destas análises são apresentados na Tabela 1. Como ilustra a Tabela 1, os efeitos principais significativos para o tipo de treinamento (Tratamento) e Medidas foram encontrados em 3 das 4 subescalas. Além disso, encontrou-se notáveis efeitos de interação Treinamento X Medidas nas análises da velocidade, acuidade e compreensão de Leitura^b.

a. É importante notar que o trabalho do professor foi reduzido drasticamente nesta pesquisa. Os professores não fizeram nenhuma tentativa formal de tutoriar os alunos e nunca os admoestaram por falta de rendimento. Ocasionalmente eles elogiaram o desempenho excepcional de um aluno, ou as melhoras apresentadas, no entanto o papel principal desempenhado pelos professores foi o de manter a sala de aula disciplinada.

b. Não houve efeitos observáveis significativos na subescala de vocabulário, nem foram encontradas diferenças sexuais, em qualquer análise.

Tabela 1. Sumário da Análise de Variância (ADV) do Tratamento sobre as Medidas em velocidade de leitura, Acuidade, Vocabulário e Compreensão.

FONTE	VELOCIDADE			ACUIDADE		VOCABULÁRIO		COMPREENSÃO	
	DF	MS	F	MS	F	MS	F	MS	F
Treinamento	1	97,44	10,06**	51,73	3,93*	16,59	1,71	94,63	7,02**
S/condições	68	9,68		13,16		9,70		13,49	
Medidas	1	196,83	69,60**	125,02	58,38**			60,59	30,92**
AxB	1	70,57	24,95**	37,34	17,44**	0,10	0,08	16,12	8,23**
BxSS/Cond.	68	2,83		2,14		1,26		1,96	

* P < .10

* P < .01

Tabela 2. Escores médios do Pré-teste e Pós-teste equivalente a série para os sujeitos dos grupos de tratamento (mapa/gráficos) e sem tratamento (somente leitura).

MEDIDA	GRUPO CONTROLE		GRUPO EXPERIMENTAL	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
Velocidade	5,81* (1,76)	6,76 (2,56)	6,06 (2,86)	9,85 (2,68)
Acuidade	5,83 (2,16)	6,68 (2,41)	6,01 (3,16)	8,93 (3,18)
Vocabulário	6,26 (2,06)	6,32 (1,89)	7,01 (2,73)	6,96 (2,58)
Compreensão	5,68 (2,21)	6,31 (2,74)	6,64 (3,06)	8,64 (3,02)

Os valores entre parênteses são os desvios — padrões de cada condição de teste/medida.

A tabela 2 apresenta as médias do pré-teste e pós-teste, obtidos pelos sujeitos nos grupos de tratamento e controle, em cada uma das quatro subscalas. O exame desses resultados sugere que o programa conseguiu melhorar as deficiências de leitura em 3 dos 4 componentes de leitura avaliados pelo Gates-McGinitie. Em média, pelo período de 6 semanas de sessões de treinamento, os sujeitos ganhavam 2,36 anos de equivalência-série em velocidade de leitura, 1,89 anos em acuidade de leitura e 1,32 anos em compreensão de leitura. Mais concretamente, a média dos alunos que começaram este estudo com a velocidade de leitura de uma criança de sexta série, ao completar o programa, 6 semanas depois, lia numa velocidade comparável à aquela da média das crianças de oitava série. Os ganhos do pré-teste para o pós-teste foram mais notáveis no grupo de tratamento.

Como aparece na tabela 2, os ganhos observados sobre o total de amostra se atribui, em primeiro lugar, ao desempenho dos sujeitos deste grupo. A decomposição estatística dos efeitos de interação significativos que se foram obtidos, reforça esta observação. Enquanto que os grupos de tratamento e controle começaram o estudo com os mesmos resultados no pré-teste, os sujeitos que receberam treinamento em mapas, tiveram um desempenho bastante melhor do que os controles que receberam somente recuperação em leitura. Esta observação permanece válida quanto à velocidade de leitura ($\bar{X} = 3,79$ anos de vantagem para os sujeitos dos mapas e gráficos versus 0,95 para o grupo de leitura), acuidade ($\bar{X} = 2,92$ anos de vantagem versus 0,85) e compreensão ($\bar{X} = 2,00$ anos de vantagem versus 0,63); todas essas diferenças são estatisticamente significativas ($P < 0,01$), como também o são na prática.

Vê-se claramente que estes resultados sugerem que o treinamento na interpretação de mapas e gráficos melhora a capacidade de leitura muito mais do que um tratamento padrão de ensino de leitura. Entretanto, ainda permanecem 2 importantes questões: primeiro é que uma vez que nenhum grupo de controle "puro" foi empregado no Estudo 1, seria razoável perguntar-se se as vantagens observadas no grupo de tratamento teriam sido notavelmente maiores do que aquelas obtidas num grupo que não tivesse recebido nenhum treinamento; em segundo lugar, permanece também a questão da repetição dos resultados obtidos no Estudo 1, dada a natureza única e a importância potencial desses achados. Seria importante determinar se os resultados do Estudo 1 se repetiriam sob outras condições que envolvessem um modelo experimental mais rigoroso incluindo um grupo controle que recebesse somente pré-teste e pós-teste, sem nenhum tratamento interveniente, para esta questão que o Estudo 2 está dirigido.

Estudo 2

Método

De um modo geral este estudo seguiu o mesmo modelo de Estudo 1. As matérias e métodos empregados também foram idênticos. No presente estudo, 120 sujeitos (70 do sexo masculino e 50 do sexo feminino, com idade média de 17 anos), mesmo NSE e demonstrando as mesmas características no desempenho de leitura daqueles do estudo 1, foram aleatoriamente distribuídos em 3 grupos. Um grupo (condição única leitura) recebeu recuperação em leitura durante duas horas por dia, cinco dias por semana, pelo período de seis semanas. O grupo dos mapas e gráficos recebeu o mesmo treinamento, com exceção de que nos últimos 20 minutos de cada aula, os alunos trabalhavam em exercícios de interpretação de mapas e gráficos; o último grupo foi um grupo de controle, sem tratamento, no qual os sujeitos fizeram o pré-teste e, seis semanas mais tarde, o pós-teste e não receberam nenhum treinamento quanto à leitura entre estas duas avaliações. Em suma, o enfoque deste estudo foi quase idêntico ao do primeiro. As diferenças foram que: (1) o Estudo 2 ocorreu um ano depois do primeiro; (2) empregou mais sujeitos e (3) incluiu um grupo controle sem nenhum tratamento.

Resultados.

Como no Estudo 1, os escores normalizados para a série dos informantes quanto às subescalas de velocidade, acuidade, vocabulário e compreensão do teste do Gates-McGinitie (1965) foram as medidas mais importantes do desempenho em leitura. Os escores de cada subteste foram analisados através do uso de uma análise de variância com médias nas balanceadas num delineamento 3 (grupo de tratamento) X 2 (sexo do sujeito) X 2 (avaliação do pré e pós-teste). Os resumos dos resultados destas análises são apresentados na Tabela 3.

Velocidade. A ADV dos resultados da velocidade de leitura dos informantes revelou efeitos principais significativos para os fatores: Tratamento, Sexo e Avaliação, e uma interação significativa de Tratamento X Medida. O efeito principal significativo para a variável sexo indica que os escores normalizados para a série a velocidade média de leitura do nível de série das mulheres ($M = 7,76$) na amostra foi substancialmente maior do que a dos homens ($M = 6,45$). O efeito principal do tratamento revela que as maiores diferenças entre os grupos ocorrem como resultado do tipo de treinamento oferecida: o escore médio da velocidade de leitura do nível de série do grupo mapa/gráfico ($M = 8,84$) foi notavelmente maior do que a média do grupo de leitura apenas ($M = 7,95$), o qual, por sua vez, superou notavelmente o grupo controle sem nenhum tratamento ($M = 4,92$). A consequência importante para a Avaliação indica que a velocidade média de leitura dos informantes melhorou do pré-teste ao pós-teste ($M = 5,56$ e $8,64$, respectivamente).

Tabela 3. Sumário da Análise de Variância (ADV) dos efeitos do Tratamento, Sexo e Medida na Velocidade de leitura, Acuidade, Vocabulário e Compreensão.

FONTE	VELOCIDADE		ACUIDADE	VOCABULÁRIO	COMPREENSÃO
	DF	F	F	F	F
Tratamento	2	23,38**	8,07*	0,95*	1,98
Sexo	1	8,98*	9,32	8,60	0,83
T x S	2	0,12	0,03	1,06	1,06
Ss/Cond.	114	6,41**	10,80**	6,56	0,38*
Medidas	1	100,50**	67,47**	2,71	12,36*
T x M	2	34,93**	24,36**	5,47*	4,57*
S x M	1	2,62	1,10	0,82	0,07
T x S x M	2	0,59	0,97	2,12	0,10
M x SS/Cond.	114	3,15	3,08	0,40	0,10

Nota: Os verbetes designados pelas letras F para os erros das análises (sujeitos/condições, e medidas x sujeitos/condições) são os *erros do quadrado das médias*. Eles foram incluídos para permitir o cômputo do quadrado das médias para os efeitos principais e para as interações aqui apresentadas.

Tabela 4. Escore médio da Compreensão de Leitura do nível-série como uma Função dos Tratamentos e Medidas.

TRATAMENTO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Mapa/gráfico	5,52	11,35
Só leitura	6,09	9,82
Controle	5,09	4,75

Para que se propõe a presente investigação, é de primordial interesse teórico, a interação Tratamento X Avaliação. A Tabela 4 mostra como se constitui esta interação. A decomposição da interação pela análise dos efeitos simples (Winer, 1962) revela que três grupos de tratamento começaram a experiência, os escores idênticos, $F = 0,44$; entretanto, os escores depois do tratamento divergiram notavelmente $F = 20,82^c$. Um exame dos efeitos simples das Avaliações dentro de cada grupo de Tratamento revela que os informantes do grupo mapa/gráfico alcançaram as maiores vantagens do pré-teste ao pós-teste em velocidade média de leitura, $F = 60,32$, $p < 0,001$. O grupo só de leitura demonstrou uma vantagem substancial em velocidade de leitura durante o período de instrução $F = 24,69$, $p < 0,002$, mas a vantagem deste grupo foi notavelmente menor do que a do grupo treinado em mapa e gráfico. Como se poderia esperar, os escores de velocidade de leitura dos sujeitos-controle sem nenhum tratamento não diferiram muito do pré-teste ao pós-teste, $F = 0,20$. Os escores da velocidade de leitura dos dois grupos que receberam tratamento superaram aqueles do grupo controle sem tratamento.

Acuidade. O mesmo padrão de resultados observados na ADV da velocidade de leitura, foram encontrados na análise dos escores de acuidade de leitura normalizados para a série. Como ilustra a Tabela 3, a ADV dos escores de acuidade revelou importantes resultados quanto aos efeitos principais de Sexo, Tratamento, e Medida, e quanto uma significativa interação Tratamento X Medida. Como antes, os elementos do sexo feminino superaram suas contrapartidas masculinas quanto à acuidade de leitura ($M = 7,48$ e $5,75$ respectivamente). As diferenças no tratamento, embora não tão extremas quanto aquelas encontradas na análise da velocidade de leitura, foram significativas; os informantes do grupo mapa/gráficos tiveram um desempenho melhor do que os grupos só de leitura e controles sem tratamento ($M = 7,49$, $7,35$ e $5,00$, respectivamente). O efeito principal de medida significativo indicou que o escore médio de acuidade dos informantes aumentou do pré-teste para o pós-teste ($M = 5,37$ e $7,86$ respectivamente).

A Tabela 5 apresenta as médias que constituem a importante interação Tratamento X Medida. A análise dos efeitos simples desta interação revela que não houve diferença nos escores de acuidade entre os três grupos no pré-teste, $F = 0,12$, entretanto, no pós-teste a escore médio de acuidade dos três grupos divergiu consideravelmente, $F = 7,38$, $p = 0,001$. A análise dos efeitos simples da Medida em cada grupo de tratamento revela que o grupo mapa/gráficos obteve o maior ganho durante o transcurso do tratamento, $F = 40,09$, $p = 0,001$. Os ganhos quanto à acuidade de leitura do grupo só de leitura também foram sig-

c. Nesta, e nas análises subsequentes (acuidade em leitura) os graus de liberdade associados com cada comparação são: 1 e 114.

Tabela 5. Escore médio de Acuidade de Leitura do nível-série como uma Função dos Tratamentos e Medida.

TRATAMENTO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Mapa/gráfico	5,14	9,84
Leitura-somente	5,78	8,91
Controle	5,19	4,82

nificativos do pré-teste para o pós-teste, $F = 17,78$, $p < 0,001$; entretanto, os ganhos alcançados por este grupo não foram tão grandes quanto aqueles observados no grupo mapa/gráficos. Como antes, o desempenho dos sujeitos do grupo de controle sem tratamento não diferiu tanto durante o desenrolar da pesquisa, $F = 0,25$.

Vocabulário. A ADV nos escores normalizados para a série em vocabulário revelou um efeito principal significativo com relação ao Sexo. Como nas análises anteriores, o escore das informantes do sexo feminino foi mais alto do que os do sexo masculino ($M = 6,42$ e $5,10$ respectivamente). Também foi significativa a interação Tratamento X Medida. A análise dos efeitos simples revelou que tanto os informantes do grupo de tratamento mapa/gráficos, quanto os só de leitura tiveram um ganho aproximado de meio ano sobre os escores normalizados para a série equivalente em vocabulário, enquanto que os escores do grupo de controle sem tratamento foram relativamente estáticos. Quanto ao grupo mapa/gráficos, o vocabulário médio para aquele nível de escolaridade aumentou de 5,80 para 6,28; para o grupo só de leitura os escores de pré-teste e de pós-teste foram de 5,70 e 6,18 respectivamente. Em ambos os casos, $F(1,113) = 3,10$, $p < 0,10^d$.

d. Porque um sujeito não completou o pós-teste de vocabulário ou de compreensão de leitura, os graus de liberdade associados com esta análise e as subseqüentes (de compreensão) 1 e 113.

Tabela 6. Escore médio da Compreensão de Leituras do nível-série como uma Função dos Tratamentos e Medidas.

TRATAMENTO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Mapa/gráfico	5,11	6,81
Leitura-somente	4,74	5,74
Controle	4,66	4,55

Compreensão. Em razão da não homogeneidade de variância nos escores de compreensão de leitura dos sujeitos, os dados usados nesta análise foram transformados através de uma transformação de raiz quadrada antes da ADV (ver Winer, 1962). A ADV dos escores de leitura transformados revelou um efeito principal significativa de Medida e uma interação significativa de Tratamento X Medida. Como nas análises anteriores, o efeito principal de Medida revelou que a compreensão de leitura dos informantes melhorou do pré-teste para o pós-teste (compreensão para o nível de escolaridade não transformada $M = 4,84$ e $5,70$ respectivamente). A interação Tratamento X Medida, entretanto, revelou que nem todos os grupos progrediram igualmente quanto à compreensão durante o curso do estudo. A Tabela 6 apresenta as médias que constituem esta interação. As análises dos efeitos simples desta interação revelam alguns interessantes achados. Primeiro, os três grupos começaram o estudo com escores de compreensão de leitura quase equivalente, $F = 0,03$, o grupo de tratamento mapa/gráficos, entretanto, melhorou significativamente quanto à compreensão de leitura durante o transcurso do estudo, $F = 8,13$, $p < 0,005$. Os escores de compreensão dos respondentes do grupo de tratamento somente em leitura não melhoraram $F = 2,58$, $p > 0,10$. Finalmente, consistente com achados anteriores, a análise revelou que os escores do grupo de controle sem nenhum tratamento não diferiram do pré-teste para o pós-teste.

Achados Correlacionais. Os resultados de uma análise correlacional entre as principais medidas dependentes estão resumidas na Tabela 7. Dos vários resultados apresentados nesta Tabela, as intercorrelações que envolvem a subescala compreensão de leitura parece mais reveladora do ponto de vista da construção da teoria. A Tabela demonstra que as correlações do pré-teste entre compreensão

Tabela 7. Correlações entre Pré-teste e Pós-teste de velocidade de leitura, Acuidade, Vocabulário, e Subescalas de Compreensão.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Velocidade (Pre)	---							
2. Acuidade (Pre)	.80	---						
3. Vocabulário (Pre)	.36	.62	---					
4. Compreensão (Pre)	.09	.23	.34	---				
5. Velocidade (Post)	.29	.20	.15	.10	---			
6. Acuidade (Post)	.33	.54	.61	.30	.60	---		
7. Vocabulário (Post)	.38	.62	.89	.39	.22	.64	---	
8. Compreensão (Post)	.18	.45	.65	.41	.35	.67	.74	---

de a e velocidade de leitura, acuidade e vocabulário foram relativamente fracas ($r=0,09$, $0,23$, e $0,34$ respectivamente), entretanto as correlações do pós-teste entre compreensão e os três componentes da avaliação de leitura foram bem mais fortes ($r=0,35$, $0,67$ e $0,74$ respectivamente). As diferenças do pré-teste entre os três pares de correlações são todas significativas (todas $ps<0,01$).

Esses achados sugerem que existe uma relação entre a compreensão e outros componentes da avaliação de leitura do Gates-McGinitie. Embora seja arriscado aventurar uma hipótese com respeito a possíveis relações causais que possam existir entre essas habilidades é interessante notar que as medidas de pré-teste em velocidade, acuidade e vocabulário sempre fornecem uma predição melhor da compreensão de leitura no pós-teste que as medidas de compreensão de leitura no pré-teste como predição de velocidade, acuidade e vocabulário no pós-teste.

Se analisado do ponto de vista da abordagem cross-lagged panel correlational approach (e.g. Crano, Kenny e Campbell 1972; Crano & Mellon, 1978; Kenny, 1975; Schmidt & Crano, 1974), estes resultados sugeririam que embora cada uma das habilidades focalizadas provavelmente tenham alguma influência umas sobre as outras, o elo causal predominante que se observou neste estudo envolve a influência de habilidade de nível inferior (velocidade, acuidade e vocabulário) sobre o componente abstrato (compreensão) do processo de leitura. Em todas as etapas, o status anterior, nas habilidades mais concretas, prevê o desempenho posterior na compreensão de leitura, muito mais do que a compreensão de leitura anterior pudesse prever os escores posteriores de velocidade acuidade, ou vocabulário. Algo semelhante foi discutido numa investigação anterior das influências sobre o desempenho acadêmico de crianças de baixo NSE (Crano, 1973).

Discussão Geral

As observações teóricas anteriores e os achados empíricos sugeriram que o treinamento das habilidades espaciais poderiam facilitar um bom desempenho na leitura. A presente pesquisa baseou-se nas sugestões desse trabalho anterior expondo sistematicamente grupos de crianças de baixo NSE com deficiência de leitura a problemas intelectuais de dificuldade crescente cuja solução demandava a utilização de habilidades de interpretação espacial cada vez mais refinadas. Em duas experiências descobriu-se que o desempenho de leitura das crianças expostas a este tipo de treinamento espacial sobrepujava significativamente, aquele de seus pares. Tal observação permanece válida apesar do fato de que os escores de leitura dos sujeitos que receberam treinamento no uso e interpretação de mapas e gráficos inicialmente não se distinguiram daqueles dos outros grupos.

Observou-se o mesmo padrão em cada uma das subescalas de leitura: velocidade, acuidade, vocabulário (no Estudo 2) e compreensão. Inicialmente não existiam diferenças entre os sujeitos instruídos com mapas e gráficos e os outros informantes como se poderia esperar, dado o caráter aleatório da designação dos sujeitos as devidas posições. Entretanto, os informantes dos mapas e gráficos em melhor desempenho que seus pares em cada subescala. Estes resultados sugerem que as implicações da teoria e pesquisa anterior (Bruner 1964, 1966, 1968; Crano, Kenny e Campbell, 1972; Downs e Stea, 1977; Hebb, 1949; Hunt, 1961; 1964; Johnson e Crano, 1978; Piaget, 1963 a e b) estavam corretas: o treinamento das habilidades espaciais que superficialmente podem parecer não estar relacionadas à compreensão de leitura e seus componentes (velocidade, acuidade e vocabulário), não obstante parece ter uma poderosa influência nesta habilidade.

A distinção entre o aprendizado dimensional e não dimensional de Downs e Stea (1977) parece relevante para os achados da presente investigação. O aprendizado dimensional depende da capacidade do indivíduo de utilizar as relações espaciais inerentes ao "campo" em questão para facilitar sua interpretação. Na pesquisa de Downs e Stea (1977), o campo consistia de um mapa aéreo. Seria razoável postular que os fatos que facilitam a compreensão das relações espaciais não devem necessariamente se limitar a interpretação de mapas. O correto entendimento das relações espaciais um texto de prosa também pode facilitar a compreensão deste campo. Numerosos estudos dos efeitos da sintaxe sobre a compreensão de leitura reforçam esta observação.

Nossos achados sugerem, pelo menos em parte, que a leitura correta baseia-se no aprendizado dimensional. É óbvio que a leitura contém um componente não dimensional maior (que enfatiza associações contíguas, memória, etc.) Por exemplo, se uma criança não conhece o vocabulário básico empregado num texto (aprendizado não dimensional), é improvável que ela possa decifrar o seu significado. Entretanto, também é verdade que o mero conhecimento de

significado das palavras empregadas num texto não garante a compreensão total do texto. A compreensão das relações espaciais existentes, entre as várias partes da sentença ou do parágrafo é crucial para a compreensão.

Além disso, para evidenciar melhor os efeitos do aprendizado dimensional na compreensão de leitura, a pesquisa indica alguns meios pelos quais esta forma de aprendizado possa ser acelerada, e a maneira pela qual ela favorece a compreensão de leitura. Junto com os resultados da ADV, a análise correlacional fornece os meios pelos quais se possa inferir algumas hipóteses com respeito à atuação das capacidades espaciais sobre a habilidade de leitura. Os resultados indicam que o programa de treinamento das capacidades espaciais teve um efeito muito positivo na aquisição de capacidades inferiores, ou mais concretas (por exemplo, velocidade de leitura, acuidade e vocabulário) as quais parecem ser cruciais para a compreensão. A análise correlacional, por sua vez, sugere que essas capacidades inferiores parecem estar funcionalmente relacionadas à compreensão de leitura. Obviamente, esta hipótese deve ser mencionada com alguma reserva dados os achados correlacionais nos quais ela se baseia, entretanto, os dados realmente sugerem a influência causal das capacidades inferiores sobre a aquisição da compreensão de leitura. Esta observação que está de acordo com resultados anteriores de informantes de NSE semelhante (cf Crano, 1973; Crano e Johnson, 1976, Johnson e Crano, 1978), sugere que futuras tentativas para aprimorar a capacidade de leitura de crianças e adolescentes com deficiência nesta área poderiam empregar um modelo de treinamento das capacidades espaciais em conjunto com atividades mais padronizadas de recuperação em leitura. O exercício das capacidades espaciais parece ter implicações positivas para a aquisição das capacidades, as quais, por sua vez, parecem ter influência na compreensão.

Entretanto permanece aberta a questão dos meios mais eficazes para aprimorar as capacidades espaciais. O presente estudo usou uma estratégia autorregulável, onde não se impôs nenhuma pressão, na qual cada informante trabalhou na velocidade que julgou adequada, avaliou seus testes de desempenho e teve liberdade de escolha entre aceitar ou rejeitar os materiais apresentados.. Provavelmente com uma estratégia instrucional mais intensa ou mais direta, os ganhos poderiam ter sido maiores. Também é possível que, dada a amostra empregada, um enfoque instrucional mais intensivo pudesse ter inibido a aquisição de capacidades espaciais cruciais. (Gormly e Nittoli, 1971). De qualquer maneira, qualquer que tenha sido o enfoque empregado, espera-se que os resultados aqui relatados encorajem outros a investigar a utilidade da orientação geral defendida no decorrer deste relatório. Embora, talvez, não fôssemos tão longe quanto Downs e Stea (1977) ao sugerir que a interpretação de mapas e gráficos sejam ensinada antes da leitura, parece ter ficado claro que a ocorrência do ensino das capacidades espaciais com o treinamento inicial em

leitura possa ter efeitos muito positivos na aquisição desta importante capacidade por parte da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRUNER, J. S. The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19(1):1-15, Jan. 1964.
2. ———. On cognitive growth. In: BRUNER, J. S.; OLIVER, R.R.; GREENFIELD, P. M., ed. *Studies in cognitive growth*. New York, J. Wiley, 1966.
3. ———. *Processes of cognitive growth; infancy*. Worcester, Clark University Press, 1968.
4. CRANO, W. D. Causal analyses of the effects of socioeconomic status and initial intellectual endowment on patterns of cognitive development and academic achievement. In: GREEN, P. R., ed. *The aptitude-achievement distinction*. Monterey, CTB, McGraw-Hill, 1973.
5. CRANO, W. D. & BREWER, M. B. *Principles of research in social psychology*. New York, McGraw-Hill, 1973.
6. CRANO, W. D. & JOHNSON, C. D. Facilitative effects of map interpretation on reading skills. Paper apresentado na Annual Conyention of the American Psychological Association, Washington, 1976.
7. CRANO, W. D. & MELLON, P. M. Causal influence of teachers' expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 70(1):39-49, Feb. 1978.
8. CRANO, W. D.; KENNY, D.; CAMPBELL, D. T. Does intelligence cause achievement? A cross lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 63(3):258-75, June 1972.
9. DOWNS, R. M. & STEA, D. *Maps in mind: reflections on cognitive mapping*. New York, Harper & Row, 1977.
10. GATES, A. I. & MCGINITIE, W. H. *Gates-McGinitie reading tests*. New York, Teachers College Press, Columbia University, 1965.
11. GORMLY, J. & NITTOLI, M. J. Rapid improvement of reading skills of juvenile delinquents. *Journal of Experimental Education*, 40(2):45-8, Winter 1971.
12. HEBB, D. O. *The organization of behavior*. New York, J. Wiley, 1949.
13. HUNT, J. McV. *Intelligence and experience*. New York, Ronald, 1961.
14. ———. The psychological basis for using pre-school enrichment as an antidote for cultural deprivation. *Merrill Palmer Quarterly*, 10:209-48, 1964.
15. JOHNSON, C. D. & CRANO, W. D. Effects of spatial skills training on reading performance *Journal of Experimental Education*, 46:25-8, Summer 1978.
16. KENNY, D. A. Cross-lagged panel correlation: a test for spuriousness. *Psychological Bulletin*, 82(6):887-903, Nov. 1975.
17. LINDQUIST, F. F. & HIERONYMOUS, A. N. *Iowa tests of basic skills; manual for administrators, supervisors, and counselors*. Boston, Houghton, Mifflin, 1956.
18. PIAGET, J. *The origins of intelligence in children*. New York, Norton, 1963a.

19. ————. *The psychology of intelligence*. Totowa, Littlefield, Adams, 1963b.
20. READING Attainment System. New York, Grolier Educational Corp., 1967.
21. SCHMITT, F. L. & CRANO, W. D. A test of the theory of fluid and crystallized intelligence in middle and low-socioeconomic status children: a cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 66(2):255-61, Apr. 1974.
22. STEA, D. & BLAUT, J. M. Some preliminary observations on spatial learning in school children. In: DOWNS, R. M. & STEA, D., ed. *Image and environment: cognitive mapping and spatial behavior*. Chicago, Aldine, 1973.
23. THURSTONE, L. L. A factorial study of perception. *Psychometric Monographs*, 4, 1944.
24. ————. *Primary mental abilities*. Chicago, University of Chicago Press, 1938.
25. WERNER, H. & KAPLAN, B. *Symbol formation; an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York, J. Wiley, 1963.
26. WINER, B. J. *Statistical principles in experimental design*. New York, McGraw-Hill, 1962.

ABSTRACT

Converging evidence from a number of seemingly unrelated areas of psychology and education suggests the possibility that training in the interpretation of spatial relationships will have a positive influence on reading comprehension. Two studies were conducted to test this possibility. In the first, two groups of adolescent respondents, who were of lower SES and a minimum of two years deficient in reading skills, took part in a 6-week remedial reading program. One group received only remedial reading instruction, the second group participated in the same program and, in addition, received training in the interpretation of spatial relationships. At the completion of the program, significant differences in reading performance, favoring the second group, were found on three aspects of skilled reading: speed, accuracy, and comprehension. In the second study, a no-treatment control group was included in the experimental design. This investigation *replicated* the results of the first, and indicated that while both treatments had a significant and positive impact on skilled reading (relative to the control group), the condition that combined remedial reading and spatial skills training resulted in the most positive outcome. Theoretical and applied implications of these findings were discussed.

(Recebido para publicação em 11.05.82)

*UMA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL PARA
O DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO DAS
ÁREAS RURAIS*

Juan Antonio Tijiboy
Paulo Schütz
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O trabalho apresenta uma estratégia educacional como alternativa para o desenvolvimento endógeno das áreas rurais. Essa decorre de pesquisas realizadas pelo Programa de Educação para o Meio Rural, do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em linhas gerais, a alternativa procura a auto-realização do homem do campo, visualizando-o como sujeito ativo do processo de desenvolvimento rural. Por isso, tem, como pressuposto, sua participação no diagnóstico da realidade e nas etapas de Arrancada, Descoberta, Planejamento, Execução e Avaliação das ações que definiu como relevantes e prioritárias para o desenvolvimento do contexto em que vive. Destaca-se que a estratégia está sendo aperfeiçoada, a partir dos resultados de sua testagem, em um município do Estado do Rio Grande do Sul.

O Programa de Educação para o Meio Rural do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS vem realizando, desde 1976, atividades de Pesquisa, Ensino e Extensão. Em seu esforço na procura de alternativas para este meio, o Programa desenvolveu uma estratégia para a abordagem educacional dos diversos

Este artigo foi elaborado a partir dos resultados de um estudo sobre alternativas educacionais, do Programa de Educação para o Meio Rural, do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Queremos agradecer à professora Maria Teresinha Pereira e Silva pelos comentários críticos à redação final.

grupos populacionais rurais (Schütz & Tijiboy, 1980). Atualmente, a estratégia está sendo testada em um dos municípios mais carentes do Rio Grande do Sul, com a participação de professores e alunos da Universidade e de técnicos da Secretaria de Educação do Estado, através do Projeto de Assessoria ao Planejamento Educacional dos Municípios (PRAPLEM). Neste trabalho apresenta-se a estratégia educacional e seu referencial teórico.

UM REFERENCIAL

Considerando a tendência tradicional da educação rural e a importância do homem do campo no processo de desenvolvimento do País, propõe-se uma ação em que o paternalismo urbano seja substituído pela participação consciente das comunidades rurais. A educação, como partícipe desse processo, deve respeitar este homem, seu sistema de valores e sua forma de vida, e incentivar sua participação consciente na definição e execução das mudanças que o beneficiem.

Nesta abordagem, a educação deve constituir-se em força propulsora de desenvolvimento rural, que motive a arrancada das comunidades para mudanças e acompanhe o processo, adaptando-se às novas necessidades e interesses da população. Uma educação deste tipo deveria partir do pressuposto de que o desenvolvimento é, basicamente, um estado de espírito; que, primeiramente, as pessoas têm de desenvolver-se a si mesmas, para depois poderem mudar seu ambiente físico e social. É necessário que se reconheça que um processo desta natureza é lento, porém duradouro e, como tal, muito mais relevante do que a simples construção de estradas, fábricas ou escolas. O problema é: como desencadear este processo?

De acordo com esta premissa, o conhecimento do meio rural é importante e indispensável. A desconsideração da realidade da população rural tem resultado na abordagem dessas comunidades como grupos sem aspirações, ou como sociedades sem estrutura própria, que necessitam ser motivadas e/ou organizadas. Outras vezes, são visualizadas como populações tradicionais, conservadoras, que precisam ser modernizadas. Em qualquer dos casos, sempre que uma ação é promovida, esta tem por intenção "ajudar", "educar", "orientar" o camponês, partindo do pressuposto de que essas sejam as melhores maneiras de tirá-lo da "inércia" em que vive.

Freqüentemente, a escola rural, com seu currículo desvinculado da realidade, é acionada como propulsora de tais programas. No entanto, na maioria dos casos, o professor nunca morou no campo, nem conhece a cultura rural; ele simplesmente foi recrutado na cidade, para "dar aula" no campo. Caso se considere, ainda, o fato de que, quase sempre, este professor utiliza conteúdos urbanos, com metodologia inadequada ao ambiente, o insucesso desta escola pode ser previsível. No entanto, quando se procuram as causas deste insucesso, cos-

tuma-se atribuir maior parte da culpa ao atraso ou apatia do camponês do que à escola, ou aos programas educacionais em si mesmos.

No suposto de que esta apatia realmente exista, não poderia ser ela considerada como uma reação natural de defesa, ou como uma atitude de insegurança e inferioridade, desenvolvida no homem rural, pelas instituições dominantes? Será que ele está disposto a perder o controle dos meios de produção, de seu trabalho, de sua autenticidade, de sua herança sócio-cultural? Não será a rejeição a única resposta adequada que pode dar àqueles que se consideram certos ou superiores com relação a ele?

Uma das interpretações dadas para este tipo de conduta relaciona-se com exigências internas e externas do indivíduo. As internas parecem ser aquelas necessidades primárias, com as quais o homem nasce e cuja satisfação é requerida para a sobrevivência. Blatz (1944 e 1966) sugere que, quando qualquer delas não é satisfeita, o homem entra em um estado de insegurança e que, em seu confronto, pode agir de duas maneiras: superá-lo de forma independente (segurança independente), ou apelar a outras pessoas para intervir em seu favor (segurança dependente). No primeiro tipo de segurança, o indivíduo ataca seu problema, descobrindo uma habilidade para resolvê-lo, enquanto que, no segundo, ele sacrifica sua independência à procura de "ajuda", como mecanismo de defesa. Obviamente, a última atitude não permite seu crescimento, já que não o estimula a desenvolver competências, perpetuando, assim, sua vulnerabilidade ao problema, que, no caso do desenvolvimento rural, significa uma vulnerabilidade para o subdesenvolvimento.

As exigências de tipo externo parecem ser as que mais desafiam a capacidade de reação das pessoas; estas, iniciam-se na família, padronizam-se na escola, para, mais tarde, serem reforçadas por outras instituições sociais. Desta maneira, sugere Lazarus (1969), o homem aprende que a maioria das exigências podem ser gratificadas através de uma "conduta de adaptação". O imperativo de auto-preservação parece forçar o indivíduo a aceitar as condições sob as quais ele tem que viver ou sobreviver; desde os primeiros anos de sua vida, sua personalidade é moldada pela família, que apresenta todas as características típicas de uma sociedade, ou classe particular (Fromm, 1965).

Segundo Sarbin (1954), o indivíduo aprende seus papéis por treinamento, ou identificando-se com os modelos disponíveis na comunidade. Nessa aprendizagem, sua conduta é reforçada, aprovada, ou reprovada, de acordo com o modelo adotado. Um exemplo deste modelamento é dado por James (1961), quando analisa as experiências religiosas. Para ele, religião não é mais do que uma experiência de sentir-se dirigido, ou orientado por uma "presença divina"; os preceitos religiosos funcionam como um código ético de vida, sob o qual a pessoa tem que pensar e agir se quer ter uma vida longa, frutífera e tranqüila. Cada pessoa aprende, da religião, como relacionar-se com os outros na

forma "correta" e, como essas normas são sagradas, elas não podem ser questionadas, muito menos alteradas. Esta influência externa de modelação poderia ser igualmente exemplificada por atitudes específicas dos pais, do professor rural, do político, do extensionista, do patrão e dos colegas de trabalho, além dos meios de comunicação de massa.

Com relação à escola como modeladora, autores como Katz (1972) sugerem que ela foi concebida para refletir e confirmar a estrutura social que a criou; no caso do meio rural, esta parece refletir a estrutura urbana. Quando proclamada símbolo de oportunidades na sociedade, esta orienta sua ação educativa para as crianças em padrões de ordem, industriiosidade, obediência e respeito, valores eminentemente urbanos que facilitam o controle da população rural.

Packard (1959) e McClelland (1967) contribuem à interpretação da conduta do camponês, quando afirmam que o ser humano tem necessidade de ser reconhecido e aprovado por outros; quando não vê gratificada esta necessidade, ele tende a sentir-se inferior. Segundo Jourard (1974), este tipo de sentimento tem um papel crucial na neurose dos indivíduos, o que interfere na sua capacidade de pensar e atuar. O autor afirma que os neuróticos são pessoas com fortes desejos de criatividade mas que, por determinadas circunstâncias, perderam a coragem final para revelar sua perspectiva individual ao mundo. Trocaram a coragem de ser inventivo, criativo e diferente dos outros, por uma atitude de acomodação.

Para Fromm (1965), cada neurose é uma manifestação de adaptação dinâmica a condições externas, o que afeta o desenvolvimento de uma personalidade saudável.^a Um indivíduo com personalidade saudável, afirma Blatz (1966), aprende que a satisfação resulta de uma superação de apreensão e ansiedade, experimentadas quando se está inseguro; e que é através desta aprendizagem que se pode atingir o estado de independência.

Mesmo sem esgotar o tema, os posicionamentos teóricos apresentados sugerem a necessidade de se pensar em uma abordagem diferente para a educação no meio rural. Pode-se acreditar que a "apatia" em relação à escola e a "rejeição" aos programas de desenvolvimento rural são mecanismos de defesa que o camponês desenvolveu ante os "modelos" de pensar e agir que lhe são impostos. Todos estes condicionantes levaram o camponês a adquirir uma "consciência fragmentada"^b da realidade em que vive, ou seja, ele pensa esta

^a Jourard (1974) define este tipo de personalidade, como uma maneira de atuar das pessoas, conscientes de sua própria competência e que, guiadas pela inteligência e respeito pela vida, satisfazem suas necessidades.

^b O conceito "consciência fragmentada" é de Gramsci. Veja especificamente a obra "Concepção dialética da história" (Gramsci, 1978) ou então a obra de Ortiz (1980), que leva o nome do conceito.

realidade com base em uma concepção que lhe foi mecanicamente imposta. O resultado disto apresenta-se como um mosaico de contribuições variadas e discordantes entre si, formadas pela tradição e contaminação ideológica das classes dominantes, refletindo-se em uma prática que tende a ser imediatista e consequentemente fragmentária.

Devido a isto, há de se pensar em uma educação transformadora, em que as práticas educativas tenham, como ponto de partida, a consciência fragmentada do grupo, elevando-a ao nível de consciência histórico-crítica. Isto significa passar de "uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada" (Saviani, 1980, p. 10).

É neste sentido e com esta preocupação que se idealizou a estratégia educacional de desenvolvimento endógeno, aqui apresentada. Com base nesta estratégia, as práticas educativas devem permitir, ao homem, auto-realizar-se em seu meio, tendo uma consciência real do contexto em que vive, de suas potencialidades e limitações. O que se quer, é uma participação efetiva do camponês, no processo de descobrir, planejar, executar e avaliar suas próprias mudanças, devolvendo-lhe a auto-confiança que lhe foi extorquida.

A ESTRATÉGIA

A forma cíclica representativa da estratégia (Fig.1) sugere um processo gradativo, que visa à auto-realização do homem do campo. Através de experiências livres e criativas, por ele estabelecidas, pretende-se que descubra, ou redescubra suas potencialidades e limitações, direcionando-as para conseguir as mudanças que acredite necessárias.

Teoricamente, a estratégia deve ser um processo educacional e educativo. *Educacional*, enquanto motiva, estimula e libera o indivíduo, para agir em sua própria comunidade; *educativo*, enquanto propicia as oportunidades de capacitação, treinamento e ação, que determina como sendo os de que necessita para realizar suas próprias transformações. A parte educativa é uma seqüência natural da anterior, e só aparece quando o indivíduo sente a necessidade de instrumentalizar-se, para poder participar, com eficiência, das mudanças por ele idealizadas.

É nesta seqüência que se acredita estar a principal diferença entre a estratégia proposta e as alternativas educacionais tradicionais. Em geral, esses programas têm procurado instrumentalizar o homem do campo, dando-lhe, primeiramente, os conhecimentos (parte educativa), considerados necessários para que ele consiga dar sua contribuição ao desenvolvimento local. A expectativa é de que, uma vez instrumentalizado, o camponês tenha motivação para responder aos anseios de forças alienígenas a seu meio.

Essa talvez seja a principal razão do insucesso de alguns programas chamados de desenvolvimento rural ou de "promoção comunitária".

O DIAGNÓSTICO

A investigação sobre o contexto sócio-econômico-político e cultural onde se irá atuar é considerada como um pré-requisito essencial à aplicação da estratégia. O processo de conhecimento da realidade poderá desenvolver-se através de dois momentos, distintos em função do nível de abrangência e do "conteúdo" do diagnóstico.

No primeiro momento, o dinamizador da estratégia tem oportunidade de inserir-se no contexto, e descobrir a vocação do município. Entende-se que, por meio de uma visão retrospectiva e da realidade presente, seja imprescindível, ao aplicador da estratégia, identificar, sob o ponto de vista social, político e econômico e cultural, tanto as características dominantes do contexto, como suas potencialidades e limitações. Compete procurar conhecer as lideranças locais, atuantes nos diversos setores, identificando seus anseios, expectativas e aspirações, bem como a realidade educacional do município, através de seus componentes.

O segundo momento do diagnóstico parte do princípio de que o homem é um ser político, razão pela qual deve ser visualizado como sujeito do processo de desenvolvimento, desde a fase de identificação de necessidades e potencialidades. Desta forma, cumpre promover, junto ao grupo social com que se pretende atuar, uma reflexão a respeito da sua realidade, em todos os aspectos, com o propósito de que, eles próprios, estabeleçam o diagnóstico. Desta forma, a partir da conscientização acerca de sua problemática, das necessidades que considera prioritárias, e do conhecimento das limitações e possíveis mecanismos, para superar as carências detectadas, espera-se que o grupo manifeste-se predisposto a desenvolver a etapa de Arrancada.

A ARRANCADA

Esta etapa supõe que o homem rural, como qualquer outra pessoa, tem necessidade de realizar-se. Assim, é nesta fase inicial que se deve detectar, no grupo a ser aplicada a estratégia (crianças, adultos, adolescentes ou professores), tanto os aspectos de motivação, como aqueles membros que apresentam maior potencial para motivar-se. Acredita-se que, descobrindo tais aspectos, o dinamizador possa ter os elementos necessários para planejar a estimulação do grupo para iniciar o caminho da auto realização, de forma coletiva, e organizada.

Após descobrir, informalmente, as diversas motivações (educacionais, ocupacionais, esportivas, sanitárias, artísticas, profissionais, etc.), se está pronto para desenvolver um trabalho de estimulação dos indivíduos, com motivações afins, propiciando-lhes oportunidades de reunir-se para discutir suas inquietudes.

tações. O grau de entusiasmo manifesto pelo sujeito, ou pelo grupo, neste momento, pode ser um indicador da *arrancada* para a realização.

Teoricamente, o que se pretende, nesta etapa, é reforçar a motivação para o sucesso (M_s) dos indivíduos até levá-la a constituir-se numa motivação para o sucesso coletivo (M_{sc}), através das etapas subseqüentes.^c Espera-se que, com a abordagem de motivação simultânea dos diversos grupos populacionais, obtenha-se uma transformação dessa cultura de “dependência e alienação”. No entanto, é necessário prevenir que os resultados deste processo dificilmente aparecerão a curto prazo.

A DESCOBERTA

Nesta etapa, os indivíduos com aspirações, necessidades ou interesses semelhantes reúnem-se para consolidar motivações em torno de um possível problema comum. Esta etapa pode ser dividida em dois momentos: primeiro, os indivíduos discutem livremente suas inquietações, até chegarem a definir, operacionalmente, o problema do grupo^d; segundo, os indivíduos procuram, na comunidade e/ou fora dela, as possibilidades de solução do problema, através de um levantamento de recursos disponíveis. Os subsídios encontrados são constantemente levados à discussão no grupo, para definição e análise de alternativas de solução, até chegar o momento em que uma alternativa é escolhida como a mais viável.

^c Atkinson (1964) aborda a motivação para a realização, em função de uma necessidade do indivíduo de alcançar o sucesso (M_s), ou então de evitar o fracasso (M_f). A importância relativa destas tendências é determinada pelas diferenças individuais, particularmente pela força dos motivos. Assim, quando $M_s > M_f$, espera-se que os indivíduos abordem as tarefas relacionadas com a realização; inversamente, quando $M_s < M_f$, espera-se que os indivíduos apresentem um comportamento de fuga. Em experiências realizadas por Gjesme (1973) e Maehr & Sjogren (1971), constatou-se que, quando as tarefas apresentam demasiada facilidade ou dificuldade, os indivíduos de alta e baixa motivação não apresentam diferenças na formação dos motivos. Atkinson (1965) salienta ainda que a ansiedade interfere na abordagem do problema, tendo encontrado uma correlação significativa entre o grau de ansiedade apresentado pelo indivíduo e a intensidade com que evita o fracasso. Maehr (1974), quando critica as afirmações de que há um alto grau de motivação para a realização em determinadas culturas, em oposição a outras, indica que um princípio importante na abordagem desta motivação é o de compreendê-la em termos do contexto sócio-cultural no qual é encontrada. O autor afirma que a escolha, a persistência e os padrões de desempenho (indicadores de motivação para a realização), ocorrem em qualquer contexto cultural. Por sua vez, Charms (apud Maehr & Sjogren, 1971) e Alschuler et alii (1971) verificaram que, sempre que os indivíduos são colocados em situações de mais liberdade para determinar suas metas, sua orientação para a realização também aumenta.

^d Entende-se como definição operacional do problema a especificação concisa e prática das dificuldades do grupo, visando a uma abordagem do mesmo, em função da realidade vivida na comunidade.

O papel do líder, ou do professor, nesta etapa é o de incentivar a busca de alternativas através de discussão, fazendo questionamentos que orientem o grupo a tratar o problema de forma objetiva. Educacionalmente, as estratégias a serem utilizadas devem visar a desenvolver, no grupo, a capacidade de discutir e projetar o problema num futuro próximo, além de propiciar um descobrimento ou re-descobrimento dos recursos da comunidade. O líder deve ser suficientemente hábil para não permitir que o grupo perca a motivação, utilizando estratégias individuais, para reforçar a "Msc", que, a esta altura, deve estar se formando.

O PLANEJAMENTO

Definida a alternativa a ser trabalhada, os grupos organizam-se, internamente, de acordo com o plano de ação. Este plano, ainda que incipiente, deve retomar o problema, definir metas, recursos, e alguns indicadores elementares de avaliação. Deve também estabelecer um cronograma de ação, que vise à participação de todos e de cada um dos membros do grupo.

Nesta etapa, é bem provável que os indivíduos sintam necessidade de conhecer algo sobre planejamento. Espera-se então, que se organizem e procurem aproveitar os recursos humanos que possam orientá-los na elaboração de um plano.

Num primeiro momento, o grupo não deve ser pressionado para elaborar um plano perfeito, uma vez que este é o resultado das primeiras experiências, na abordagem organizada de um problema. Deve-se esperar que, com o tempo, o grupo descubra a melhor maneira de planejar suas atividades, já que, nesta descoberta, está fundamentada a metodologia da presente estratégia.

As estratégias, a serem aqui utilizadas, podem ser vistas como do tipo educativo não-formal, no sentido de que os indivíduos estão se instrumentizando em algo específico. Ao líder cabe auxiliar o grupo a esboçar um projeto, ou então, pelo menos, orientá-lo na descoberta dos recursos adequados (livros, folhetos, pessoas-fonte, visitas, etc.) para capacitá-lo naquelas habilidades em que ele considera necessário. Deve-se lembrar que, tanto na educação formal, como na não-formal, o conteúdo da aprendizagem faz mais sentido, se corresponde a uma necessidade já que esta tem, em si mesma, uma motivação para a realização.

A EXECUÇÃO

Esta é a etapa de realização do que foi planejado. Os indivíduos põem em prática, no tempo e no espaço, aquilo que idealizarem e que é o produto de seu poder de criatividade e organização. É de se esperar que este momento tenha alto significado para aquelas pessoas que, provavelmente, não tiveram oportunidades anteriores de pôr em prática suas próprias idéias.

O papel do líder, nesta etapa, deve ser tanto o de catalizador de ansiedades, como de estimulador moderado de execução daquilo que foi planejado. Ele não deve esquecer que só está estimulando um processo de auto-aprendizagem, onde o mais importante é a prática, na qual os indivíduos, cooperativamente, exercitam certo tipo de conhecimentos, habilidades e atitudes, para alcançar, por si mesmos, a realização. Assim, ele deve ser um líder na platéia, de onde, com reforço positivo, estimule os atores principais a terminar sua obra. Ele deve acompanhar o processo de realização, evitando desânimos ou interferências externas, que possam prejudicar a auto-confiança dos elementos do grupo.

Esta etapa, dependendo do projeto, pode durar dias ou meses. O mais indicado, metodologicamente, é que as primeiras experiências de auto-realização não sejam complexas, muito abrangentes ou longas, para evitar que ocorra uma desmotivação e /ou frustração. Por ser educacional e educativa, esta etapa visa não só a propiciar ao homem rural uma forma organizada de atuar na comunidade, mas também, instrumentalizá-lo para essa ação, na prática.

A AVALIAÇÃO

Esta etapa visa a orientar, educacionalmente, os indivíduos, tanto na valorização de suas potencialidades, como na descoberta de suas limitações. Educativamente, visa à descoberta, através da avaliação dos resultados obtidos no processo por eles planejado. Espera-se que esta avaliação conduza ao aprimoramento da ação, ou a outras motivações para realizar novos projetos que consideram relevantes para sua comunidade.

É a etapa propícia para desencadear uma atitude crítica no homem rural, permitindo que ele avalie suas potencialidades e limitações, ao mesmo tempo em que descubra as forças propulsoras e restritivas ao seu engajamento efetivo no processo de desenvolvimento. Acredita-se que tal atitude, ao invés de frustrá-lo, deverá conduzi-lo a buscar novas alternativas, a avaliação assim vista, deve ser um ato educacional, inspirador de uma atitude inovadora.

Ao líder cabe estimular este tipo de avaliação; como educador, o importante, para ele, não devem ser os resultados, mas a atitude que eles despertam nos indivíduos. é de esperar-se que, com o tempo, esta prática se internalise nos participantes dos grupos e que, de maneira informal, se irradie para os demais membros da comunidade.

Deve-se enfatizar que esta não é uma etapa terminal, mas deve ser vista como o início de um novo ciclo de experiências. Estas podem servir, tanto para dar uma abordagem diferente ao problema, como para uma tentativa de colocação de um novo problema, talvez mais complexo e abrangente. O ideal é que o ciclo seja repetido indeterminadamente, para que, com a prática, os indivíduos criem confiança em seu próprio poder de realização. Espera-se que,

desta forma, os membros da comunidade realizem, continuamente, aquelas transformações que acreditam necessárias para o desenvolvimento de sua comunidade; e é neste momento que se terá chegado a uma dinâmica de desenvolvimento endógeno, o qual deverá ser cada vez mais exigente e rápido.

O líder rural (ou não rural) que gerou esta dinâmica, aos poucos, deverá ir desaparecendo do ciclo de auto-realização, com o propósito de diminuir qualquer ligação de dependência, desenvolvida durante suas funções motivacionais. No entanto, ele pode reaparecer, esporadicamente, para ativar o grupo, ou assessorar em novas atividades propostas.

CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou apresentar uma estratégia educacional que visualiza o homem como sujeito ativo do processo de desenvolvimento do meio rural. Deve-se enfatizar que este paradigma não representa um guia metodológico, único para a ação nas áreas rurais, mas sim um enfoque alternativo, através do qual se oportuniza, ao camponês, uma participação consciente em projetos de desenvolvimento por ele idealizados. O que se procura é devolver ao homem do campo a auto-confiança que os programas "paternalistas" retiraram, reduzindo-o a mero objeto de sua ação.

Sob o ponto de vista teórico, acredita-se que a estratégia proposta possa constituir-se em alternativa de ação, junto ao homem do campo. Entretanto, resta saber, se na prática, é aplicável e capaz de criar as condições que permitam ao homem rural auto-realizar-se, como pessoa e como ser social, comprometido com seu tempo e sua realidade. Para tanto, é imprescindível a testagem de ações baseadas na mesma, junto a diferentes realidades rurais.

Neste sentido, a estratégia está sendo testada no município de Fontoura Xavier, Rio Grande do Sul, junto a 120 professores municipais e à equipe responsável pela coordenação do Órgão Municipal de Educação. A testagem, iniciada em 1981, realizou-se através do Projeto de Assessoria ao Planejamento Educacional dos Municípios (PRAPLEM), com a finalidade de promover a adequação do ensino municipal à realidade da população rural, através de planejamento participativo. Apesar de ter-se concluído apenas um ciclo da estratégia em experimentação, e iniciado o segundo, os resultados preliminares indicam que os objetivos estão sendo alcançados.

Além disto, os resultados da testagem estão sugerindo um novo tipo de administradores e planejadores da educação, os quais, familiarizados com conceitos de ecologia humana, sejam capazes de se inserir nos ecossistemas locais, para poder estudar a comunidade como um todo. Nesta inserção, os sujeitos devem ser capazes, tanto de aprender, como ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANGELINI, A.L. *Um novo método para avaliar a motivação humana* (estudo do motivo da realização). São Paulo, Universidade de São Paulo, 1955. (Boletim 207).
2. AL SCHULER, Alford S.; TABOR, Diane; McINTYRE, James. *Teaching achievement motivation; theory and practice in psychological education*. Middleton, Education Ventures, 1971.
3. ATKINSON, J.W. *An introduction to motivation*. Princeton, Van Nostrand, 1964.
4. ———. The mainspring of achievement-oriented activity. In: KRUMBOLTZ, J.D. *Learning and educational process*. Chicago, Rand McNally, 1965. p. 26-66.
5. BLATZ, William E. *Human security: some reflections*. Toronto, University of Toronto Press, 1966.
6. ———. *Understanding the young child*. New York, Morrow, 1944.
7. FROMM, Erich. *Escape from freedom*. New York, Avon, 1965. 333p.
8. GJESME, T. Achievement-related motives and school performance for girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(1):131-6, Apr. 1973.
9. GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
10. JAMES, William. *The varieties of religious experience*. New York, McMillan, 1961.
11. JOURARD, Sidney M. *Healthy personality*. 3.ed. New York, McMillan, 1974.
12. KATZ, M.B. *Class, bureaucracy and schools*. New York, Praeger Publisher, 1972.
13. LAZARUS, Richard S. *Personalidade e adaptação*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
14. McCLELLAND, David C. *Assessing human motivation*, New York, General Learning Press, 1971.
15. ———. *Personality*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
16. ———. *A sociedade competitiva, realização e progresso social*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1972.
17. ———. *Studies in motivation*. New York, Appleton-Century-Crafts, 1955.
18. MAEHR, M.L. Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29(12): 887-96, Dec. 1974.
19. MAEHR, M.L. & SJOGREN, D.D. Atkinson's theory of achievement motivation: first step toward a theory of academic motivation? *Review of Educational Research*, 41(2): 143-61, Apr. 1971.
20. ORTIZ, Renato. *A consciência fragmentada*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
21. PACKARD, V. *The status seekers*. New York, McKay, 1959.
22. RAYNOR, J. O. Future orientation and motivation of immediate activity: an elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76(6): 606-19, Nov. 1969.
23. ———. Relationship between achievement-related motives, future orientation and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1): 28-33., May 1970.
24. ROSEN, Bernard C. The achievement syndrome: a psychocultural dimension of social stratification. *American Sociological Review*, 21(2): 203-11, 1956.
25. ———. Socialization and achievement motivation in Brazil. *American Sociological Review*, 27(5): 612-4, Oct. 1962.
26. SARBIN, T. Role Theory. In: LINDZEY, G., ed. *Handbook of social psychology*. Massachusetts, Addison-Wesley, 1954.
27. SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.

28. SCHÜTZ, Paulo & TIJIBOY, Juan Antonio. *Alternativas educacionais para o meio rural*. Porto Alegre, Programa de Educação para o Meio Rural, Curso de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1980, 174p. Relatório de pesquisa.
29. WINTERBOTTOM, Marian R. The relation of need for achievement to learning experiences in independence and masery. In: ATKINSON, J.W. *Motives in fantasy, action and society*. New York, D. Van Nostrand, 1958. p. 453-78.

ABSTRACT

This work presents an educational strategy as an alternative for de endogenous development in the rural areas. Such alternative is a result of researches made by the Educational Program for the Rural Area of the Graduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Sul. In general, terms, this alternative tries to reach the rural man's self-fulfillment, seeing as an active subject in the rural development. Thus, it has as its basic assumption the participation in the diagnostic of reality and in the take-off, finding, planning, execution and evaluation stages of the actions that the rural people defined as being relevant for the development of the context in which he lives. This strategy is being improved based on the pilot test results in a rural area in the state of Rio Grande do Sul.

(Recebido para publicação em 01.07.82)

BASES LINGÜÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO

Dinorá Fraga da Silva
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Desenvolvimento das bases lingüísticas da alfabetização, através da explicitação de três variáveis: base biológica e ambiental da aquisição de uma língua; o sistema lingüístico e a relação pensamento/língua.

A afirmativa enunciada no título implica o posicionamento assumido e justificado neste artigo. O pressuposto consiste em que consideremos o desenvolvimento da competência lingüística de um falante nativo, nas modalidades de língua oral e escrita, nos níveis de produção e compreensão, apenas como uma parte do processo de alfabetização.

Começamos com argumentos ligados à teoria de aquisição e desenvolvimento de uma língua. Esta teoria é desenvolvida através de explicitação de três variáveis básicas:

- 1º — base biológica e ambiental da aquisição de uma língua
- 2º — sistema lingüístico
- 3º — relação pensamento/língua

A partir de apresentação e desenvolvimento destas três variáveis, procuramos conceituar o processo da alfabetização no domínio lingüístico.

1ª VARIÁVEL — PRESSUPOSTOS...

1 — PRESSUPOSTOS BIOLÓGICOS E AMBIENTAIS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Na segunda metade do séc. XX, os estudos lingüísticos tomaram novo rumo. A fase descritiva dos fenômenos da língua mudou para uma fase explicativa. Durante anos a tradição estruturalista impôs à especulação dos fe-

nômenos lingüísticos um sério entrave. Preso a seus postulados, o estruturalismo se atinha ao exame do dado físico puramente, prendendo-se apenas aos enun- ciados tal como eles eram produzidos e percebidos, isto é, em sua forma acústica e articulatória. Qualquer especulação, que buscasse no falante a causa para a compreensão da natureza e estrutura do fenômeno, era rejeitada. Assim, en- quanto predominou o método estruturalista, a abordagem do fenômeno lingüís- tico ficou prejudicada no sentido de busca de respostas a certas indagações vol- tadas para o falante. Salientamos, porém, que o método estruturalista trouxe contribuições valiosas na descrição do fenômeno lingüístico, do ponto de vista da realidade física.

Posteriormente, lingüistas, biólogos, psicólogos e sociólogos voltaram-se para uma posição interdisciplinar no estudos dos fatos da língua, buscando em outras ciências, fundamentos para indagações como a relativa à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Para elucidar o nosso posicionamento sobre alfabetização, especificaremos alguns princípios decorrentes de base explicativa dos fenômenos da língua.

1 — o homem está equipado com propensões biológicas altamente es- pecializadas que favorecem e, até mesmo, dão forma ao desenvolvimento da fala na criança.

2 — as raízes da aquisição do conhecimento lingüístico estão fundamen- tadas em nossa constituição biológica.

INDICADORES QUE EVIDENCIAM A BASE BIOLÓGICA DA LINGUAGEM

PREDISPOSIÇÃO GENÉTICA

Um indicador que evidencia uma base biológica da linguagem é o de que há uma predisposição genética para a linguagem. Observemos o fato de que o desenvolvimento da linguagem é independente do balbúcio infantil ou mesmo de uma habilidade auditiva da criança. Uma criança congenitamente surda pode aprender uma linguagem e chega a se comunicar com eficiência pela escrita.

A HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM É FIXA

Todas as crianças atravessam fases idênticas no processo de aquisição da fala.

1º — apreensão da palavra e palavra-frase;

2º — combinação de palavras — gerar frases mais complexas.

Por outro lado, a aquisição dos conceitos, a ausência virtual de algumas es- truturas sintáticas nos três primeiros anos de vida (como o condicional e o sub- juntivo), a freqüência de ocorrências de palavras que diferem da sua freqüência no ambiente lingüístico, como o nome das cores e os artigos, remetem-nos para

ver neste fato um indicador de que a aquisição e funcionamento de uma língua não dependem unicamente do meio.

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

Pensemos na competência do falante ao produzir e compreender a fala. A atividade verbal nunca é mera produção automática. Podemos ilustrar esta afirmativa lembrando casos de crianças que estendem um prefixo para outras palavras, criando novas formas como acender — desacender = apagar, ou para palavras que têm formas irregulares como fazer — fazeu; galinha — galinho (em vez de galo); Também podemos lembrar as construções semânticas na linguagem das crianças em que há um processo outro que não a simples imitação. As crianças fazem perguntas jamais feitas (que jeito tem o azul visto de trás?).

Assim, pensamos ter apontado alguns indicadores que nos coloquem:

a) diante de evidências de que há fatores fisiológicos, anatômicos e genéticos subjacentes ao comportamento verbal;

b) diante do compromisso de relegarmos a segundo plano o comportamento verbal, cientes de que este representa apenas a superfície de fenômenos de produção da língua, situados num nível anterior à manifestação articulatória;

c) diante da constatação de que a linguagem não pode ser vista apenas por um processo imitativo, processo este explicado assim — a criança associa os sons da voz humana às circunstâncias ligadas à satisfação de necessidades; ao ouvir seu próprio bulbucio casual reconhece nesses sons semelhanças com os enunciados pelos adultos de modo que o prazer ou a antecipação do prazer provocado pela voz da mãe transfere-se para suas próprias vocalizações. Assim, ouvir os seus próprios sons torna-se uma experiência aprazível em si mesma, ainda mais porque a mãe tende a reforçar esses sons, especialmente se eles, por acaso, assemelham-se a uma palavra como *papai*. Isto induz a um aumento quantitativo na produção vocal da criança.

d) diante da constatação de que o desenvolvimento da linguagem organiza-se segundo um plano multidimensional que atinge *simultaneamente* componente fonológico, o sintático, o lexical e os conceitos intelectuais.

Até agora, examinamos os pressupostos de base biológica que determinam o uso e o funcionamento da linguagem. Cabe examinar, a seguir, a dependência da linguagem em relação ao meio ambiente.

Apresentamos a idéia de que a fala é um padrão de comportamento que possui uma causa interna. Envolve uma predisposição biológica de que os homens são dotados. Isto é suficiente em si mesmo? Qual a influência do meio? Este é suficiente para produzir e desenvolver a fala? Se assim fosse, a fala seria uma reprodução automática. Pensemos, entretanto, no caso dos meninos que, colocados desde o seu nascimento entre animais, afastados de qualquer contato com a civilização, ao serem encontrados não mostravam o domínio de nenhum

sistema lingüístico. Este dado é utilizado para firmar que, embora as raízes da língua estejam fundadas em nossa constituição biológica, o seu desenvolvimento depende das peculiaridades do ambiente da criança. A exposição da criança a uma comunidade lingüística é o fator de ordem externa responsável pela aquisição e o uso de uma língua.

2ª VARIÁVEL - SISTEMA LINGÜÍSTICO

Introduzimos a segunda variável que deve ser considerada ao tratarmos da linguagem no processo de alfabetização.

O SISTEMA LINGÜÍSTICO

Se a aquisição e o desenvolvimento de uma dada língua está circunscrita também a fatores externos, como a língua utilizada num meio qualquer, então a estrutura desta língua deve ser considerada quando nos detivermos no processo de desenvolvimento da linguagem

Dizemos sistema lingüístico porque os componentes fônico, semântico e sintático se organizam segundo regras específicas própria de uma dada língua.

Como falante que somos de uma determinada língua, conhecemos esta língua. Quando falamos, usamos palavras. Estas possuem informações semânticas (o seu significado), e fonológicas (a sua forma física). A língua, por ser sistema, não é mera coleção de palavras. Isto tornaria possível sentenças como-*quero-mim**. Há regras que regulam a forma como as palavras se organizam para formar as sentenças de uma língua.

Observamos as seguintes sentenças:

- Ele passou perto do banco (1)
- Carlos diz a João que perdeu sua caneta (2)
- Vi o acidente da ponte (3)

Observemos, ainda, este outro grupo:

- Ele chegou da Bahia, ontem (4)
- Ontem, ele chegou da Bahia (5)
- Zé empurrou o menino (6)

O menino foi empurrado por Zé (7)

Constatamos que a estes sete exemplos é possível fazer corresponder duas afirmativas principais:

1ª Numa língua há sentenças com a mesma forma e conteúdos diferentes. (1, 2 e 3)

2ª Numa língua há sentenças com formas diferentes e com mesmo conteúdo. (4, 5, 6 e 7)

A partir destas duas constatações é possível afirmar que a forma aparente de uma frase não é totalmente relevadora de seu significado. Foi postulada, en-

ção, a existência de uma estrutura profunda para cada sentença da língua que conteria todo o sentido de uma estrutura de superfície, correspondente a realidade acústico-articulatória do enunciado.

Cabe a questão formulada pelo bom-senso: o que ocorre entre a estrutura profunda e a estrutura de superfície?

Existem regras de transformação que modificam a forma de apresentação de sentenças, sem, contudo, alterar o significado.

Analisemos o seguinte exemplo:

Maria sabe que o seu irmão chegou.

O conteúdo semântico inicial que o falante tem é o seguinte:

— Maria sabe (algo)

— O irmão chegou

— O irmão é de Maria.

Certamente, não é possível falar desta forma. A competência lingüística do falante (inclusive crianças pequenas e analfabetos) utiliza um processo de transformação.

1ª transformação — acréscimo de uma S. (sentença)

Maria sabe que o irmão de Maria chegou.

2ª transformação — supressão do elemento repetido:

Maria sabe que o irmão chegou.

3ª transformação - encaixe de *seu* com deslocamento:

Maria sabe que seu irmão chegou.

Assim, o falante produz a forma final — Maria sabe que seu irmão chegou.

O falante aplicou regras de transformação. Atualmente, é levantada a hipótese de que quanto mais transformações o falante é capaz de produzir, melhor é o seu desempenho lingüístico.

Consideremos agora, este outro exemplo:

Para produzir um enunciado do tipo-o menino que é teu amigo esteve aqui — há, na estrutura profunda, o seguinte:

— o menino esteve aqui

— o menino é teu amigo

Para que a sentença resulte em sua forma final, o falante deve fazer as transformações seguintes:

— Supressão de elemento repetido (menino) e

— Acréscimo de — “que” —

— Encaixe da estrutura — “que é teu amigo” — entre menino — esteve aqui.

Existem numerosas regras de transformação. Um falante para produzir um enunciado faz uso destas regras — acréscimo, transposição, apagamento, inversão, etc.

Os aspectos salientados quanto à estrutura do sistema lingüístico e ao mecanismo transformacional que permite ao falante gerar os enunciados verbais, remetem-nos para uma implicação básica de ordem metodológica — uma das funções do professor seria a de organizar situações de ensino para desenvolver no aluno a habilidade lingüística de atribuir a uma mesma estrutura, várias estruturas de superfície. Para tanto, o aluno seria colocado em situações que lhe permitissem aplicar o maior número possível de transformações lingüísticas.

Vemos, por isso, do ponto de vista lingüístico, quão infrutíferas são as abordagens metodológicas que se atêm apenas a forma física do enunciado.

A terceira e última variável que deve ser considerada para explicitar nosso posicionamento sobre alfabetização na área lingüística é a relação pensamento/linguagem.

3ª Variável — RELAÇÃO PENSAMENTO/LINGUAGEM

Trabalharemos com as seguintes indagações

A linguagem constitui uma condição necessária e indispensável à realização das operações lógicas elementares? Ela é condição indispensável para a formação destas estruturas?

Dentro desta indagação, surgem outras indagações decorrentes:

- As raízes das operações lógicas elementares são anteriores à linguagem ou devem ser procuradas nas condutas verbais?
- A formação do pensamento está ligada à aquisição da linguagem ou a uma função simbólica, anterior à aquisição de uma língua?
- Apenas a exposição da criança a um ambiente lingüístico é suficiente para a formação de estruturas operatórias ou a formação destas estruturas está presa a estruturas anteriores a linguagem, como a coordenação de ações?

Segundo Jean Piaget (1971), o tema envolve questões psicológicas e, portanto, somente com os dados da experiência teremos condições de encontrar respostas satisfatórias.

Entre sete e doze anos observamos o período das operações concretas, ligadas à manipulação dos próprios objetos. Surgem nesta fase, a noção de conservação de substância peso e volume. Observamos a criança fazendo classificações e seriações, por exemplo, apenas com a manipulação dos dados concretos. Foi observado, em situações práticas, que as crianças surdas alcançavam desempenhos até superiores nestas estruturas ao das crianças sem qualquer problema físico. Outro aspecto que deve ser ressaltado, é o de que a criança não emprega, para justificar as operações concretas realizadas, argumentos, no sentido de utilizar pensamento operatório formal, mas utiliza a linguagem para expressar verbalmente o que ela faz com o material concreto. A linguagem expressa uma

constatação de uma operação sobre o dado concreto. As justificativas são do tipo:

“eu apenas alonguei uma bolinha e fiz uma salsicha. Eu não tirei nada, nem botei.”

Estes fatos podem auxiliar na afirmativa do que a construção de operações lógicas e elementares parece não depender da língua, servindo esta como forma de a criança mostrar o que fez.

Na fase das operações concretas há um sistema de operações provenientes das ações exercidas sobre os objetos, muito mais do que provenientes de formulações verbais.

Contudo a formação do pensamento como representação conceitual é correlativa, na criança, à aquisição da língua.

O emprego dos primeiros signos verbais pela criança é elucidado através das seguintes observações:

“Com um ano e dois meses uma criança observada designou os cães por “au-au”. Algumas horas depois, no mesmo dia designa com este nome os desenhos geométricos do tapete, apontando-os com o dedo. Com um ano e um mês ela vê um cavalo de sua janela, contempla-o com grande atenção e diz “au-au”. Uma hora depois a mesma reação na frente de dois cavalos. Diz “au-au” aos automóveis, ao proprietário do cão inicial e a todas as pessoas.” (Piaget, 1971, p. 278).

“Outra criança, com um ano diz “tata” para designar todas as ações bem sucedidas (apanhar um objeto com um barbante ou encontrar uma resposta adequada).” (p. 279)

“Com um ano e dois meses ela exclama “mamãe” enquanto a mãe que esteve com ela a mais de uma hora, põe-se a se mexer de um lado para o outro. Com a mesma idade ela diz “papai” a alguém que lhe estende os braços como seu pai. No mesmo dia “papai” é atribuído a um senhor de visita a um camponês que acende seu cachimbo”. (p. 279).

Percebemos que estes primeiros esquemas verbais estão ainda ligados a esquemas de inteligência prática. Isto é evidenciado pelo fato de a criança não diferenciar o primeiro som au-au, ouvido por ela, de outros sons ou de outras situações.

“Com um ano e onze meses uma narrativa é feita a mãe a propósito de um gafanhoto. A criança conta: Roberto chorou, pato nadou no lago, outra criança diz: “Marlene no automove, parti no automove. Uma hora depois, sozinha no jardim ela diz a si mesma: Mamãe saiu, Jacqueline saiu com mamãe”. (1) (Piaget, 1971, p. 285)

Nestes exemplos, vemos que a linguagem deixa de acompanhar o ato para reconstruir uma ação passada fornecendo-lhe, assim, um começo de representação. Este é um momento decisivo em que a palavra começa a funcionar como subsídio, não partindo do ato, mas da evocação deste. A narração está ligada à socialização do pensamento. Observamos, contudo, que esta narrativa é, apenas, ainda, a reconstituição de uma ação. É necessário que a narrativa passe da expressão dos atos à constatação. A marca da presença desta conceptualização é o aperfeiçoamento da pergunta *o que é*, que a relaciona ao mesmo tempo com o nome e com o conceito. Como saber se estes nomes utilizados nesta fase já representam verdadeiros conceitos e não simples imagens interiores particulares e subjetivas? Nesta fase a criança está a meio caminho entre a comunicação e o monólogo. Surge aqui o conceito de egocentrismo — as narrações, descrições e mesmo as perguntas se dirigem tanto a si mesmo quanto as outras pessoas. Há uma indiferenciação entre o eu e os outros.

Há pois, dos dois aos quatro anos, estruturas preconceituais. A propósito, há necessidades de outro dado.

“Com três anos e dois meses — cruzamos com um homem: Este senhor é um papai? — Que é que é um papai? — É um senhor. Ele tem muitas Lucianas e muitas Jacqueline. Que é que são Lucianas? São meninas pequenas e as Jacquelines são meninas grandes”. (Piaget, 1971, p. 282).

Há, como é constatado, ausência de identidade individual e ausência de classe geral. Fica a meio caminho do individual e do geral.

Surge aí o conceito do pensamento egocêntrico que se caracteriza pela centração, ou seja, ao invés de adaptar-se objetividade à realidade, o pensamento a assimila à ação propriamente dita, deformado as relações segundo o ponto de vista deste último. Assim, embora utilizando formalmente enunciados verbais estes ainda não possuem a função social.

Nesta fase a expressão verbal utilizada pela criança é mais um significante simbólico do que um signo verbal.

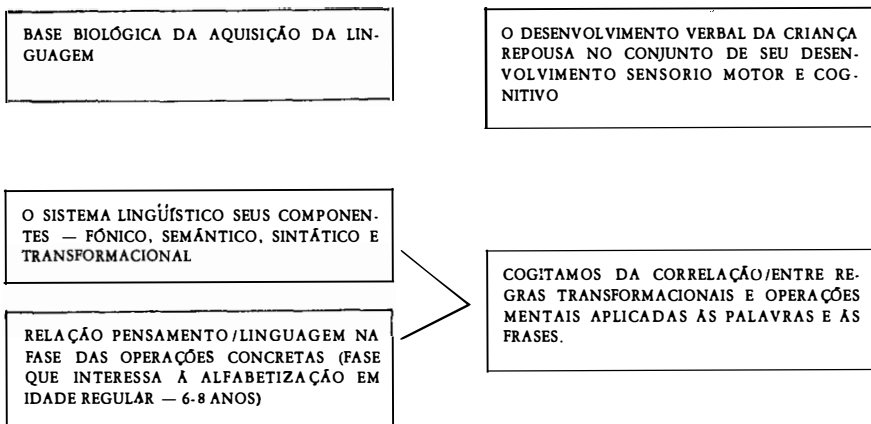
O sinal “au-au” designa cães e tudo aquilo que vê da janela, como o cão inicial. “Papai” são todos aqueles que acendem o cachimbo ou estendem o braço como o papai.

Estas primeiras palavras não vão se constituir, ainda, em conceito uma vez que a criança reúne objetos de diferentes naturezas, sob um mesmo nome; também seu ponto de vista físico, como a situação espacial onde se encontrava quando fez a observação, é elemento de que ela se vale para dar nomes. Entretanto, na medida em que tais palavras não são ação puras, mas já constatação, pode-se afirmar que estão em vias de conceptualização.

Vemos, pois, que a fala da criança não está desligada do desenvolvimento de inteligência. A fala a reflete e sua evolução está sujeita ao desenvolvimento da criança.

O ato da fala supõe a existência de sistemas. O primeiro deles é o sistema simbólico que permite que um signo possa ser o substituto de uma realidade, o segundo é o sistema constituído pelos signos (sistemas lingüísticos) e de seu funcionamento no discurso.

Resumindo temos como apoio para o conceito que daremos ao processo de alfabetização os seguintes postulados:



Assim, a alfabetização, na área da linguagem, é um processo de dupla natureza, situado em duas áreas distintas:

1ª ÁREA

APRENDIZAGEM DA ESCRITA

2ª ÁREA

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Esta área relaciona-se intimamente com procedimentos psicometores e cognitivos, a partir da consideração da natureza do sistema lingüístico e do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A língua usada pela criança não é condição para o desenvolvimento do pensamento. Deve ser vista como meio de representação de estruturas cognitivas que se formam na fase de alfabetização. Neste instante, a linguagem torna-se meio de consolidação destas estruturas e meio de socialização da criança.

Quanto à aquisição e desenvolvimento do léxico, surge a interação social com a comunidade lingüística, como fator principal.

Quanto à aquisição e desenvolvimento da estrutura da língua, surgem os fatores maturação e desenvolvimento cognitivo como causas para o desenvolvimento da competência lingüística da criança, a partir de sua exposição ao meio lingüístico.

Em um próximo artigo, consideraremos as bases psicogenéticas de escuta, a partir da análise de experiências realizadas no Projeto Pericampus e no Colegio de Aplicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra, A. Amado, 1975. 372p.
2. DUBOIS, Charlier Françoise. *Bases de análise lingüística*. Coimbra, Almedina, 1977. 334p.
3. LENNEBERG, Eric H. A capacidade de aquisição da linguagem. In: CHOMSKY, Noam et alii. *Novas perspectivas lingüísticas*. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1976. p.55-92.
4. PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971. 370p.
5. _____. *Logique et connaissance scientifique*. Separata de Encyclopedie de la Pleiade. s.n.t. p.375-99.

ABSTRACT

This study examines the development of the linguistic bases of reading instruction through the explication of three variables: the biological and environmental factors in the acquisition of a language, the linguistic system and the relationship between thought and language.

(Recebido para publicação em 22.06.82)

*A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E
ALGUNS DOS SEUS SENTIMENTOS*

Juan José Mourinho Mosquera
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Através de uma revisão dos pontos de vista de Thiesen, Jersild, Lacan, Fages, Freud, Watson, Holmes, Mucchielli, Iákobson, Pedrosa, o autor desenvolve um perfil da criança dos 0 aos 3 anos num primeiro momento, e dos 3 aos 6 anos a seguir.

Aborda a importância do "estádio do espelho" para a consciência de si, a "etapa do negativismo" para a autoafirmação e a do domínio da linguagem.

Paralelamente destaca os sentimentos de cólera, medo, ciúmes, inveja, que têm, como os sentimentos em geral, inegável valor pelo "desencadeamento de ações sociais e anti-sociais".

O autor conclui o artigo estabelecendo a relação íntima que tem no desenvolvimento da criança pré-escolar os aspectos lúdico, o familiar, o intelectual e o mais íntimo, que é o da sensibilidade.

INTRODUÇÃO

Thiessen (1977) diz que a evolução da criança é sumamente rápida, tanto desde o ponto de vista físico e cognitivo como sensorial e sócio-emocional.

Este desenvolvimento não se faz necessariamente de uma maneira sequencial prevista.

Entre 0 e 3 anos, a personalidade da criança está em rápido desenvolvimento, cujo objetivo maior consiste em diferenciar-se do mundo que a cerca.

A primeira tarefa evolutiva está na discriminação da personalidade infantil do contexto ambiental. Para isto é necessário que a criança desenvolva percepção, sensibilidade, e tenha contato direto com o ambiente.

O mundo da criança de 0 a 3 anos é um mundo de princípio de diferenciação, de aprendizagens ambientais, esquema corporal e crescimento da autonomia perceptiva e sensitiva.

Para Thiessen (1977), a criança de 3 anos apresenta como característica principal a *afirmação do eu*. É uma descoberta que o ser humano realiza, muitas vezes de maneira inesperada, e que surpreende a própria criança e aqueles que a rodeiam.

Jersild (1973) estudou o desenvolvimento do *eu* de maneira bastante profunda e afirmou que a *auto-consciência* não ocorre de um modo abrupto, o que nos permitiria supor que a criança não possuía, até então, conhecimento de si própria; a diferença está que em este conhecimento se torna mais personalizado e adquire um claro sentido discriminativo.

A rigor, a primeira infância abrange desde o final do primeiro ano de vida até o sexto ou sétimo, compreendendo os períodos de expansão subjetiva (que vai de 1 a 3 anos) e o descobrimento da realidade exterior (que vai de 3 a 6 anos).

Nestes momentos, adquire relevo a consciência do corpo, isto é, a imagem corporal, que é o quadro da visão das propriedades físicas e aparência. Segundo Jersild (1973), essa imagem não é apenas uma impressão fotográfica; abrange uma coloração afetiva que está intimamente ligada aos sentimentos e atitudes aprendidas na cultura.

Um meio de estudar a *consciência de si* consiste em notar como as crianças reagem à sua imagem refletida em um espelho.

O reconhecimento da imagem pessoal apresenta nítidas mudanças, de acordo com as idades das crianças; Lacan (apud Palmier, 1977) assinala três etapas no que denomina o *estádio do espelho*.

No primeiro momento a criança percebe o reflexo do espelho como um ser real do qual procura apoderar-se ou aproximar-se. Ela reage diante dessa imagem com uma mímica jubilosa, mas tudo parece indicar que essa presença refletida no espelho, essa imagem que é a sua, é reconhecida como sendo a de outro e inversamente, que a imagem do outro é percebida como sendo a de seu próprio corpo.

A criança compreenderá, em um segundo momento, que o *outro* do espelho é apenas uma imagem e não um ser real. Não tentará mais agarrar a imagem ou procurar o outro atrás do espelho, pois já sabe que não há nada lá.

A terceira etapa está marcada pelo reconhecimento do outro, não somente como imagem mas também como sendo *sua própria imagem*. A criança já sabe que o reflexo do espelho é uma imagem e é a sua.

É através dessa dialética do *ser* e da *aparência* que se realiza a conquista da *identidade do sujeito* pela imagem total que antecipa a unidade de seu corpo.

Essa imagem total do corpo revela-se estruturadora para a identidade do sujeito pela mediação do *corpo próprio*.

A elaboração original de Lacan, segundo Palmier (1977), nos leva algumas das perspectivas mais fecundas sobre a identificação e desenvolvimento da personalidade.

Algumas conclusões podem ser apontadas:

- O sujeito antecipa-se à sua própria maturação, apreendendo a forma total de seu corpo próprio em situação de imagem exterior a ele, em uma época anterior à noção de esquema corporal;
- A criança identifica-se com essa imagem que não é ela e que, no entanto, lhe permite reconhecer-se. Nesse reconhecimento é que realiza o *imaginário*;
- Estabelecendo uma relação entre seu corpo e essa imagem ela preenche um vazio, um espaço entre os dois termos da relação com um desejo que define o ego;
- A forma assumida pelo corpo no espaço imaginário do sujeito pode ser denominada Gestalt, enquanto ela estrutura o ego que só existe em função dessa imagem e do próprio *imaginário*.

Como já foi assinalado, a identificação primitiva da etapa do espelho é o princípio de todas as identificações interiores do sujeito.

Para Fages (1975), a identificação primária da criança com sua imagem é como que o tronco de todas as outras identificações. É uma identificação *dual*, quer dizer, reduzida a dois termos (o corpo da criança e sua imagem imediata, “narcísica” dizia Freud). Lacan a qualifica de *imaginária* porque a criança se identifica a um duplo de si mesma, a uma imagem que não é ela própria mas que lhe permite reconhecer-se. Deste modo a criança preenche um vazio, uma brecha, um hiato entre os dois termos da relação: o corpo e sua imagem.

É interessante notar que o desenvolvimento da sensibilidade está intimamente unido à configuração pessoal que cada ser humano elabora na infância. Se na idade de 3 anos é substancial a estruturação do *eu*, podemos compreender como os sentimentos adquirem um valor especialmente predominante para reconhecimento de uma totalidade personalógica.

Na idade pré-escolar acontece um primeiro grande drama da existência, é a *constituição do eu*. De uma parte, o estádio do espelho constitui o advento de uma unidade e uma subjetividade que vão permitir uma primeira experiência de localização do corpo. De outra parte determina uma alienação, uma subjugação da criança à sua imagem, aos seus semelhantes ou ao desejo da mãe.

A crescente consciência de si mesma, por parte da criança, encerra acentuados matizes emocionais. Estas experiências estão intimamente relacionadas à auto-descoberta e radicam, essencialmente, na localização do próprio corpo e dos seus órgãos vitais.

Quando a criança já aprendeu a falar, os sinais de consciência de si mesma tornam-se cada vez mais evidentes, como ocorre quando, por exemplo, a criança distingue corretamente o *eu* do *você* e o *meu* do *seu* e é capaz de distinguir os sonhos dos fatos reais e também reconhecer certos sentimentos como próprios. Jersild (1973) dá um exemplo bastante significativo quando diz que uma criança pequena de 4 anos pode assim expressar-se: "Não amole, estou de mau humor".

O *eu* tem uma fase notável de desenvolvimento quando a criança começa a afirmar-se em oposição aos outros. Isto se encontra na chamada *etapa do negativismo*, que principia por volta dos dois anos de idade.

Trata-se de um momento em que as crianças parecem estar testando suas faculdades de auto-afirmação nas relações com os outros.

Maiores evidências se encontram quando a criança é capaz de se comparar com os companheiros, testando suas forças em competições. E o fator mais importante do desenvolvimento do *eu* acontece quando a criança pode formular críticas abertas ao seu próprio trabalho.

Até os seis anos de idade, pois, a personalidade infantil se desenvolve em um universo bastante significativo. Esta marcado por uma vida plena de riqueza emocional.

Por outro lado, a aquisição e o domínio da linguagem transtornam todo o sistema de comunicações. A comunicação que antigamente era feita por choros ou gritos, passa a ser agora articulada e as palavras parecem embriagar as crianças, pois repetem freqüentemente, como um poder mágico, as sílabas, para sentir o som e a estrutura da mesma.

A sensibilidade se evidencia pela *vontade de poder* que está intimamente unida a afirmação da criança, e a aceitação por parte daquelas pessoas que ela considera como significativas e relevantes.

Na etapa pré-escolar, especialmente com quatro anos de idade, se iniciam as experiências de vida social e grupal e parece que a criança apresenta uma combinação de independência, sociabilidade, anseio de afirmação e poder, tornando-a, por vezes, aparentemente contraditória.

Os 5 anos de idade estão caracterizados por um estilo pessoal e que se manifesta através dos comportamentos, na vida de relação, e de maneira notável no jogo.

Finalmente, os seis anos de idade parecem encerrar a denominada, por muitos autores, primeira infância e na nossa cultura a criança estaria pronta para entrar na escola.

Fortes sentimentos de moral e justiça afloram neste momento talvez decorrentes do maior contato social e da ampliação no relacionamento dentro e fora do lar.

Já com bastante antecedência, Jersild assinalou o papel da classe sócio-econômica no desenvolvimento da criança. Para este autor é provável que a criança, em dado ponto da infância, venha a formar uma concepção, mais ou menos clara, da condição sócio-econômica ou da classe social da sua família. Não tardará em se tornar consciente da sua filiação religiosa, nacionalidade dos próprios pais e ramo étnico do qual provém. Parece, entretanto, que a diferença de classe social não se define nitidamente nas crianças antes de terem passado alguns anos na escola de primeiro grau.

O DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE E ALGUNS SENTIMENTOS E EMOÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR

As emoções das crianças aparecem em esquemas diferenciadores que, de certo modo, já tinham-se estabelecido em épocas anteriores, pois os primeiros contatos determinarão algumas das possibilidades dos comportamentos focalizados principalmente na figura da mãe. Watson (1974) manifesta que grande parte das emoções nesta etapa da vida está intimamente unida ao processo de aprendizagem. Este autor procurou estudar alguns dos aspectos emocionais mais significativos, entre eles aponta:

CÓLERA. As respostas fisiológicas, na cólera, tais como a mudança de frequência das batidas do coração, a alteração da tensão arterial, o tensionamento e o pranto, parecem ser inatas. Entretanto, estudando a relação entre o comportamento e a manifestação da cólera, podemos ver até que ponto a energia vital é canalizada.

Parece que entre os 2 e 5 anos decrescem, de forma constante, as expressões de cólera, sob a forma de descarga não dirigida. Não parecem existir variações de tendência definida no que se refere à resistência motora ou verbal. Nota-se, porém, um aumento nas expressões de tipo reivindicatório.

Como ato específico de cólera, o pranto era a forma mais frequente até os quatro anos de idade. A partir deste momento existe uma diminuição de grande regularidade, aumenta a ação de surrar os outros e diminui o fato de atirar-se no chão com aumento das atividades heróicas, corpo tensionado e olhares desafiantes. A cólera é resultante, na infância, de diferentes atos considerados conflituosos. Temos:

- conflitos derivados de atos físicos, tais como a resistência a ir ao quarto de banho, deitar-se, sentar-se, comer e por dificuldades ao lavar o rosto e as mãos;

- conflitos com a autoridade, que são respostas que as crianças dão por lhes ter sido negada a permissão para efetuar qualquer atividade e também por não compreender o princípio da autoridade paterna ou materna;
- problemas de relação social, como os que surgem quando não se dá atenção às crianças e nem são compreendidos seus anseios.

Parece que entre os 4 a 5 anos de idade existem muitos problemas derivados do relacionamento social entre as próprias crianças, com freqüentes brigas e manifestações de cólera. É evidente, pois, que o sentimento de cólera, tão comum na idade pré-escolar, tem causas gerais que podem ser manifestadas através de estados de carência, falta de afeição, excessivo mimo e uma educação ambivalente e contraditória.

A manifestação deste sentimento varia de acordo com a hora do dia, às vezes acontece antes das refeições ou após um horário noturno no qual a criança começa a sentir excessivo cansaço. Também uma indisposição passageira pode influir sobre a manifestação de cólera, bem seja por uma gripe ou diarreia.

Entretanto, o fator mais significativo está no relacionamento entre a cólera, frustração e agressão. Watson (1974) refere-se ao célebre trabalho de Sears e outros (1975), manifestando que a derivação teórica da agressão sugere que sua origem está na capacidade de produzir dor a outros como método de afastar sua interferência em um comportamento que tem uma meta. Se uma mãe não alimenta a criança quando esta tem fome ou não lhe presta atenção quando procura sua afeição, a criança provavelmente surrará a mãe ou chorará com força suficiente para incomodá-la.

É possível que a mãe, a fim de eliminar esta dor ou aborrecimento, dê de comer à criança ou lhe ofereça o afeto que procurava. Este ato de recompensa não só reforça as primeiras *feridas* mais ou menos fortuitas infringidas pela mãe senão que, ao mesmo tempo, causa outros dois efeitos adicionais. Em primeiro lugar, *fixa* o ato de incomodar como um impulso secundário e a partir de então a criança, de forma crescente e graças ao contínuo reforço, obterá prazer ferindo a outras pessoas. Em segundo lugar, a situação imediata de estímulo que acompanhou a recompensa se converte em um estímulo eficaz para provocar atos que dêem lugar ao reforçamento. Em outras palavras, a criança que se vê recompensada pelos seus comportamentos daninhos desenvolve o impulso de agressão secundária e aprende, desta maneira, a repetir esse ato cada vez que se sente culpável.

MEDO O medo se diferencia do esquema de aflição que aparece nos seis primeiros meses de idade. O medo progressivamente se prende a diferentes causas: deixar a criança sozinha, queda de objetos pesados, quarto escuro, pessoas estranhas, lugares altos, barulhos fortes, cobras, cachorros grandes.

O estudo do medo foi analisado por Jersild e Holmes, que fizeram observações junto aos pais e pediram às mães que referissem qualquer sentimento

de medo que seus filhos tivessem durante 21 dias. Conseguiram detectar que em crianças bem pequenas os medos são difusos, não generalizados e a partir dos quatro anos de idade os medos são específicos e provocam situações de fuga.

Por outro lado, parece que o medo provém das pressões sociais e do tipo de criação que os pais desenvolvem. Há uma relação entre sexo, inteligência e o número de expressões de medo nas crianças. Quanto mais inteligente é a criança, mas freqüentes serão as sensações na qual poderá ter medo. Esta correlação não deve surpreender dado que o medo pode aparecer mais facilmente quando se capta o caráter perigoso de uma situação. Deste modo, algumas crianças intelectualmente mais avançadas do que outras da sua mesma idade foram capazes de perceber a existência de perigo onde outros não poderiam fazê-lo.

Os tipos de medo decrescem ao aumentar a idade e os que se intensificam com ela formam, em grandes linhas, dois grupos separados: o medo ante situações imediatas e tangíveis, diminui com os anos. Neste grupo incluímos o medo ante os ruídos, o produzido por objetos específicos, o surgido por causa das quedas ou ante o perigo de que estas ocorram, assim como o que nasce ante objetos estranhos e outras causas similares.

O medo de caráter mais simbólico como, por exemplo, ter medo das criaturas imaginárias, ante a escuridão, a solidão..., aumenta com a idade. O bebê e a criança de poucos anos temem aos acontecimentos tangíveis e as situações do seu ambiente imediato. Com o transcorrer do tempo aumenta a destreza perceptiva e intelectual. A criança de idade pré-escolar não só tem medo de mais coisas que o bebê, senão que tem medo ante *coisas diferentes*. Ao crescer em inteligência, a criança principia a distinguir o medo potencial, o real e o imaginário, coisa que não tinha podido fazer antes.

Ao aumentar a capacidade simbólica e conceitual muda a natureza do medo como fica evidenciado com o aumento deste tipo de sentimentos ante criaturas de imaginação, solidão ou escuro. Pelo mesmo motivo, o aumento da inteligência e do conhecimento faz a criança menos propícia a ter medo de coisas tangíveis como ruídos ou quedas. À medida em que diminui o número de coisas desconhecidas, há também um decréscimo no medo que a criança sente.

Jersild estudou a relação entre os sentimentos de medo e suas evidências sociais e achou algumas explicações extremamente válidas. Em primeiro lugar, descobriu um nexos direto entre os temores que persistem e a situação por si mesma. Em segundo lugar, a criança pode ter medo dos aspectos que rodeiam toda a situação a temORIZADORA; em terceiro lugar pode acontecer um medo generalizado que está ligado às situações ameaçadoras diluídas.

CIÚMES. Segundo Mucchielli (1972), parece ser que o sentimento de ciúmes decorre das situações socializadoras vitais aprendidas.

Os níveis de atenção, satisfação e gratificação pessoal, estão intimamente dependentes das atitudes que os adultos desenvolvem em torno dos comportamentos infantis.

Sendo o mundo infantil extremamente restrito, as experiências afetivas iniciais com pessoas responsáveis tornam-se estímulos que tem íntima relação com a gratificação do comportamento. Por isto podem-se interpretar os ciúmes como manifestações do comportamento, evidenciadas ante situações consideradas ameaçadoras ou punitivas. Por outro lado, a expressão infantil se manifesta nos tipos de comportamento; os ciúmes estão ligados às expressões de medo e cólera e são, primariamente, manifestações de insegurança afetiva que aparecem nesta faixa da vida humana, dado o estado de dependência das crianças a respeito do seus progenitores.

A vida psíquica da criança pré-escolar é bastante complexa. Os seus vínculos sociais tornarão suas ligações afetivas mais profundas e significantes.

As atitudes mudam como mudou o seu estilo de vida. Da extrema dependência inicial passamos, agora, a ter um desenvolvimento mais autônomo: come sozinha, veste-se, deixa organizada a sua roupa, obedece também às indicações verbais dos adultos e larga os brinquedos quando é chamada para comer ou dormir.

Deste modo seu tratamento com aqueles que a rodeiam adquire novos traços e dá lugar a uma atitude emocional mais diferenciada. Determinados objetos, coisas e ações lhe parecem atraentes, sente desejos de tocar, de desmontar, porém numerosas ações lhe estão proibidas e principia a existir o mundo de aquilo que *pode fazer* e do que *não deve fazer*.

A vida da criança pré-escolar, o seu círculo de interesses e fenômenos que a afetam se faz mais complexo e variado. Não se trata já das diferentes pessoas e distintos objetos, senão de normas de comportamento. A atitude para com os fatos, pessoas, animais e personagens é a valorização que os demais fazem de suas próprias ações e tudo isto a conduz à apariação de uma resposta emocional positiva ou negativa.

A resposta emocional da criança se converte em objeto de determinada atitude de aqueles que a rodeiam. Por isto, o elogio dado quando ela cede o seu brinquedo a outra criança é importante e significativo, assim como a censura quando não deseja doar os seus brinquedos. As atitudes dos outros jogam um importante papel sobre a formação emocional das crianças.

Quando os adultos reagem viva e acertadamente ao comportamento da criança, quando expressam claramente sua desaprovação ou dor ante as ações consideradas más, estas ações de resposta ao comportamento emocional da criança consolidam suas respostas positivas ou negativas.

O grau de desenvolvimento emocional no pré-escolar está nos germens do sentimento de vergonha ou de dever e vai unido ao grau de outros sentimentos sociais tais como a benevolência, a atenção para com outras pessoas, a pena ante a dor, a compaixão ante o sofrimento, a predisposição a doar algo próprio em benefício de outros.

Para Iákobson (1968) as vivências como a cólera, a inveja, a má vontade para com o pré-escolar provocam nele aflição, pena e medo.

É importante que a criança seja capaz de compreender o caráter dos vínculos que estabelece com aqueles que a rodeiam e as atitudes que os adultos tomam ante o seu próprio comportamento.

Durante os anos pré-escolares o papel do sentimento é de valor predominante, pois provoca o desencadeamento de ações sociais e anti-sociais.

CONCLUSÕES

Pedrosa (1976), referindo-se à idade pré-escolar, diz que o círculo familiar se ampliou para a criança e se abriu uma nova perspectiva de desenvolvimento socializador.

Em torno dos quatro anos de idade, as relações sociais avançam pelo brinquedo até alcançar o nível de competição e o sentido de *jogar*. Com cinco anos de idade temos a etapa da distribuição de papéis e existe um jogo coletivo, há de fato uma convivência que pode ser considerada como princípios normativos do comportamento.

A grande novidade, neste idade, é a pré-escola, que tem como grande objetivo a socialização e fortalecimento do conceito que a criança elaborou do mundo.

O ambiente pré-escolar é fundamental para acolher a criança no desenvolvimento das suas experiências e expectativas, entretanto é necessário levar em conta as características evolutivas que apresenta assim como a sua própria aprendizagem.

Para o desenvolvimento da criança é básico a valorização social e as exigências que são colocadas como normas às quais deve-se subordinar.

Mas a criança não ouve o adulto somente quando lhe dá ordens; o escuta especialmente quando formula frases carinhosas e elogios, e o elogio é uma possibilidade de valorização unida às vivências de alegria, reconhecimento, ternura, que se convertem em um primeiro motor da vida.

O comportamento da criança pré-escolar abarca uma faixa etária bastante abrangente que praticamente inicia no fim do segundo ano de vida e simbolicamente termina com a entrada da criança na escola, de primeiro grau.

Durante esta etapa são importantes as aprendizagens sociais e as manifestações da sensibilidade, adquirem um claro sentido que nos dá indicadores de como o comportamento infantil se processa.

Nestes momentos cria-se todo um clima de desenvolvimento e reconhecimento da *auto-imagem* que se configura lentamente através do descobrimento maravilhado do corpo, da voz e da existência.

A criança é um ser que adquire sentido e começa a jogar a própria vida,

sente-se extremamente unida ao processo de se construir. Assim, os seus jogos, os seus amiguinhos, os seus pais e o seu universo são um desafio para uma inteligência que desabrocha, movida pela qualidade mais íntima que é justamente a sensibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Pré-Escolar. *Atendimento ao pré-escolar*. Brasília, 1977. 2 v.
2. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 2., São Paulo, 1976. *Anais*. São Paulo, OMEP, 1976.
3. FAGES, J. B. *Para compreender Lacan*. Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1975.
4. FRANKENSTEIN, Carl. *Psicodinámica de la externalización*. Buenos Aires, Troquel, 1972.
5. IÁKOBSON, P. M. *La vida emocional del alumno*. Montevideo, Pueblos Unidos, 1968.
6. JERSILD, Arthur T. *Psicología da criança*. Belo Horizonte, Itatiaia; Brasília, INL, 1973.
7. MONEDERO, Carmelo. *Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1972.
8. MUCCHIELLI, Roger. *La personalidad del niño*. Barcelona, Nova Terra, 1972.
9. PALMIER, J. Michel. *Lacan*. São Paulo, Melhoramentos, EDUSP, 1977.
10. PEDROSA, C. *La psicología evolutiva*. Madrid, Marova, 1976.
11. RUSSEL, C.S. & MOLLIE, S. Smart. *Readings in child development and relationships*. New York, Macmillan, 1977.
12. SEARS, Robert R. & FELDMAN, S. Shirley, org. *As sete idades do homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
13. WATSON, Robert, *Psicología infantil*. Madrid, Aguilar, 1974.

ABSTRACT

Through a revision of Thiessen, Jersild, Lacan, Fages, Freud, Watson, Holmes, Mucchielli, Iákobson, Pedrosa's viewpoints, the author designs a profile of a 0-3 year-old child firstly, and then from the 3-6 year-old.

There is an approach to the importance of the "mirror stadium" for self-consciousness, the stage of negativism for self-assurance and the management of language.

At the same time, the article makes conspicuous that feelings of anger, fear, jealousy and envy have, like feelings in general, an undeniable value because of liberating social and anti-social actions.

By the end, the author concludes the article stating the deep relationships in a pre-school child's development among play, family, intellect, and more than all, sensibility.

(Recebido para publicação em 07.07.81)

UM MODELO DE ENSINO PARA O
DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO-VISUAL
APLICADO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Denyse Maria Alcalde Vieira
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O texto focaliza idéias sobre o desenvolvimento perceptivo-visual, como um dos componentes da educação global. Relaciona pressupostos teóricos de Smith, Berman, Lowenfeld, Arnheim e Piaget, de modo a estabelecer um modelo de ensino para o desenvolvimento perceptivo. A seguir, apresenta o modelo aplicado ao ensino de Artes Visuais e um exemplo para a sala de aula, a nível de 1º grau.

1 INTRODUÇÃO

1.1. Fatores perceptivos

A Educação formal dirige a maior parte de seus esforços, senão somente, à aquisição de conhecimentos. Sabe-se, no entanto, que o conhecimento se torna útil ao indivíduo e à sociedade no momento em que é configurado em mentes livres. Pessoas equilibradas crescem e se desenvolvem integralmente — o desenvolvimento da sensibilidade do indivíduo é parte significativa de um possível equilíbrio educacional. Neste sentido, Lowenfeld (1961, p. 65) afirma: "*Em um sistema de educação bem equilibrado, em que se dê importância ao desenvolvimento total do indivíduo, sua forma de pensar, seus sentimentos e sua capacidade perceptiva devem ser desenvolvidos de forma análoga, permitindo assim que as possibilidades de criação de cada um possam se desenvolver*".

Sensibilidade supõe percepção, processo que será abordado neste estudo, no sentido de propor uma estratégia para seu desenvolvimento. Antes de examinar a problemática da percepção na educação formal, é útil o exame do significado do termo na área da psicologia.

Etimologicamente, percepção é *per-capio* = apoderar-se, obter. Segundo Schachte (apud Berman, 1975, p. 29), *"percepção envolve querer apossar-se e fixá-lo, para poder lembrá-lo, reencontrá-lo"*. Russel (apud Berman, 1975, p. 29) define percepto como *"o que se sabe de um objeto, uma qualidade, uma relação resultante de uma experiência sensorial"*. A experiência é reforçada por outras sensações e percepções em três fases:

- a) uma resposta indefinida e vaga a uma situação inteira;
- b) a análise do todo com alguma elaboração de elementos sensoriais distintos;
- c) a síntese dos elementos num novo padrão ou "percepto".

Berman (1975, p. 30) enfatiza o valor da percepção como *"um processo de extrema importância, por ser o meio pelo qual as matérias primas do pensamento se tornam utilizáveis"*. É a mesma autora que, numa tentativa de justificar a percepção como uma das novas prioridades para o currículo da escola fundamental, destaca os seguintes conceitos:

- seleção: o processo seletivo envolvido na percepção está estreitamente ligado ao grau de receptividade do pensamento ou à criatividade da produção;
- transação: o dinamismo da percepção envolve uma interação do organismo com estímulos internos e externos;
- categorização: os perceptos desenvolvem-se agrupados em categorias;
- atenção: a percepção depende da atenção dispensada pelo organismo ao objeto;
- ação: o organismo é mobilizado para a ação como consequência última da percepção.

A ação precisa, adequada, justa, organizada depende do organismo perceber plenamente. Experiências de ensino-aprendizagem, incluindo apresentação de estímulos e execução de algum tipo de resposta, são ideadas com a finalidade de promover o desenvolvimento perceptivo.

O funcionalismo adequado do sistema perceptivo-visual pode ser compreendido nas quatro premissas caracterizadas por Smith (1971, p. 71-80):

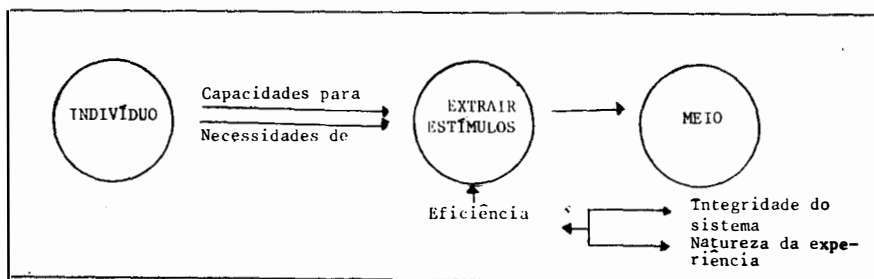
- 1) "Para que o sistema funcione eficazmente, o indivíduo deve manter certo grau de excitação; determinadas funções cerebrais cumprem a importante tarefa de proporcionar a recepção do estímulo".

Complementando:

- a privação sensorial demonstra que a baixa excitação exerce influência deletérea no processamento da informação;

- excesso de estímulos diretos e indiretos dificultam a concentração do indivíduo, prejudicando o processamento da informação;
- os indivíduos buscam estímulos naturalmente, em diferentes níveis de necessidades.

DIAGRAMA I
O indivíduo e o meio, segundo idéias de Smith (1971).



2) “A integração da informação recebida com o repertório já adquirido pelo indivíduo depende do funcionalismo eficaz do componente perceptivo que intervém no processo”.

Complementando:

- o exercício de um certo grau de discriminação perceptual permitirá uma rede associativa de informação mais estável, exata e significativa;
- a introdução de novos materiais sensórios permitirá refinar as pautas de integração existentes.

3) “Quanto mais complexas são as pautas de associação e integração, tanto mais variada é a informação de que dispõe o indivíduo e maior o potencial para resolver eficazmente problemas”.

4) “A etapa de reação do processo perceptivo é levada a cabo uma vez que o indivíduo compreende qual a resposta apropriada ou necessária para uma situação particular”.

Complementando:

- o encontro da resposta supõe que o indivíduo:

- passa revista em seu repertório;
- avalia as alternativas;
- selecione a melhor resposta para a situação imediata.

Para Smith (1971), as respostas são de natureza verbal e não verbal ou combinadas. Berman (1975) caracteriza a ação (reação à percepção) nos seguintes

comportamentos: comunicação, amor, avaliação, tomada de decisão, organização, conhecimento, criação. Há concordância nos diversos autores consultados em que as respostas iniciais das crianças são essencialmente motoras.

5) "O processo perceptivo possui meios de controlar, reagir e certificar-se a resposta se harmoniza ao estímulo recebido, com base no qual efetua modificações necessárias à reação".

Esse sistema permite:

- a) realizar correções desejadas no sistema;
- b) realizar maior seletividade na recepção do estímulo;
- c) determinar a necessidade de efetuar diversas associações;
- d) efetuar alterações na resposta.

Concluindo, "Ver é uma arte sofisticada, que afeta todos os demais aspectos do comportamento humano... capacidade de perceber com justeza e plenitude melhora nas pessoas que praticam a arte de perceber... A escola pode desempenhar um papel importante, ajudando as pessoas a aperfeiçoar suas maneiras de perceber" (Berman, 1975, p. 42).

Day (1974, p. 80-89) levanta a discussão de relações entre percepção e aprendizagem e sua posição, após demorada análise, pode ser assim resumida *"Conforme foi observado anteriormente, algumas evidências sugerem que certos padrões de comportamento discriminativo ocorrem sem que haja oportunidade de aquisição desses padrões por meio de aprendizagem ou imitação... Experiências comprovam que há uma tendência comum na discriminação: tendência para a melhoria com a prática na percepção de propriedades do estímulo... A aprendizagem perceptiva é um processo pelo qual a pessoa que percebe descobre propriedades, discriminando novas variáveis no estímulo"*.

Vernon (1974, p. 3) focaliza a mesma problemática, dizendo que *"parece haver um mecanismo de primeira ordem... constituído inatamente de tal forma que medeia a discriminação de brilho, cor, movimento e formas simples, independente de qualquer aprendizagem"*. Complementa sua posição dizendo que processos de identificação, classificação e codificação integram e suplementam esses perceptos simples (dados sensoriais) e que são dependentes de aprendizagem; por isso mesmo são próprios de cada pessoa, desenvolvendo-se em diferentes níveis.

Considerando que a Educação Artística encontra sua ênfase no processo criador, que alimenta e, se perceber, pensar e sentir são representados em tal processo, é provável que a Educação Artística seja um elemento de equilíbrio, que permitirá à criança adequado desenvolvimento de seu intelecto e de suas emoções.

O sistema educacional, ao descuidar o cultivo e o desenvolvimento dos sentidos, distancia as crianças do significado e das qualidades de suas possibi-

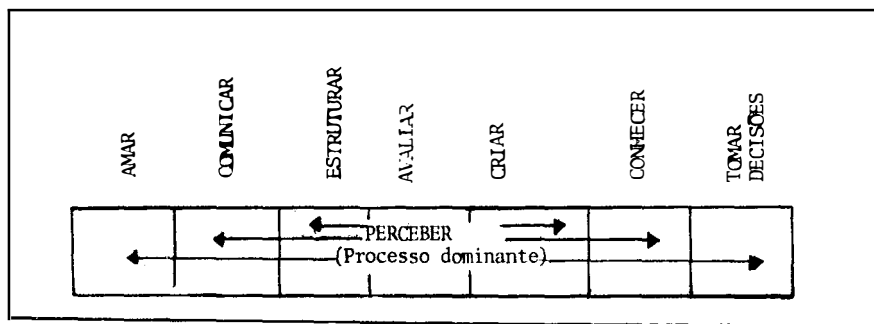
lidades sensoriais, que são insubstituíveis para a alegria de viver e para a satisfação profissional.

Com a intenção de configurar o desenvolvimento perceptivo-visual, não se pretende aqui excluir a necessidade de desenvolvimento perceptivo por experiências sonoras, cinestésicas, lúdicas...

Iniciando a discussão, pode-se dizer que, desde suas garatuhas, até complexas coordenações viso-motoras evidenciadas nas produções plásticas, a criança passa sem dúvida por diversas etapas de desenvolvimento sensorial-perceptivo. Nesse processo, as atividades criadoras, devidamente estimuladas, permitem observar o crescimento perceptivo-visual, ou seja, a reação aos estímulos visuais é cada vez mais completa. Esse dado pode ser comprovado pela análise das respostas, que expressam um conceito simples nos primeiros trabalhos infantis, para converter-se numa intrincada análise de observação visual em etapas mais avançadas do desenvolvimento, em que há um aumento gradativo na percepção de cor, luz e sombra, detalhes, texturas, relações...

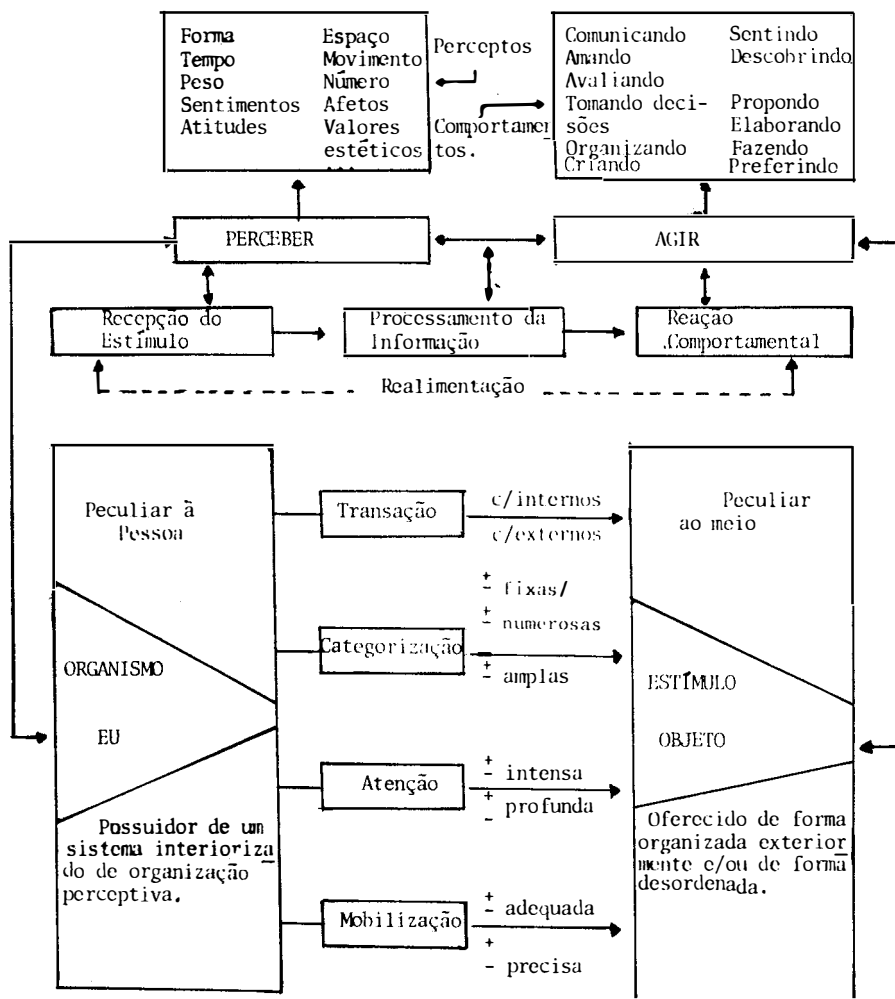
DIAGRAMA II

Percepção como processo dominante (Berman, 1975, p. 195).



O dinamismo do processo perceptivo pode ser visualizado a seguir, no Diagrama III, organizado com base nas colocações de Smith (1971) e Berman (1975).

DIAGRAMA III



Dinamismo do processo perceptivo, a partir de idéias de Smith (1971) e Berman (1975).

Nas experiências plásticas, a percepção visual é mais solicitada e desenvolvida, mas a percepção cinestésica é fundamental nos anos de garatuja e continua, não de forma preponderante, em outras fases, quando, por exemplo, a representação espacial é tentada. É no movimento que está a base para as descobertas espaciais. Experiências auditivas também são possíveis na experiência plástica, embora não sendo o foco principal. A consciência sonora aparece, inclusive, na representação do próprio conceito e, mais significativamente, as sensações sonoras podem ser estímulos para expressões plásticas em nível de interpretação (Lowenfeld, 1972).

Há, nesse mesmo sentido, uma afinação visual-tátil e de pressão-tátil, nas experiências plásticas. É o que ocorre nas atividades de modelagem, que vão desde o amassar a argila até a escultura detalhada, onde o desenvolvimento perceptivo-tátil é oportunizado.

Lowenfeld (1972) destaca que há diferenças significativas nas expressões de crianças com e sem experiências perceptivas, dizendo que as que são devidamente estimuladas refletem em seu desenho, porque os incluem, seu conhecimento sensitivo das formas, cores, movimentos. Essa experiência tem em sua base a observação atenta que vai permitir adaptação objetiva ao meio, através dos sentidos. Descobrir o sentido do que a cerca é fundamental para o desenvolvimento cognitivo em diversos níveis, inclusive nos de mais alta abstração.

Retomando Piaget (Richmond, 1972, p. 26), *"Ao nascer, a criança não tem conhecimento da existência do mundo nem de si mesmo"*; os sistemas sensorio-motrízes coordenam-se ao longo das atividades de ação-reação exercidas com o que a rodeia. Desenvolve, assim, modelos de ação interna, graças ao que reconhece objetos e com eles faz experiências mentais, desde que os manipule fisicamente. Nesse período (sensorio-motriz) a criança progride, percebendo os objetos com sua existência própria, relações de causa-efeito, ritmos de seqüência temporal entre acontecimentos. Seu conhecimento é exclusivamente seu, não recebendo influência da experiência do outro; vale dizer que estímulos verbais não fazem parte de sua elaboração de mundo.

Em uma segunda etapa (pensamento simbólico), em que a imitação anteriorizada permite o pensamento pré-conceptual, a criança usa símbolo-imagem de maneira ainda privada e exclusiva. Nesse momento o espaço, como conceito intangível e invisível, não tem propriamente existência; sua compreensão de espaço se dá em nível sensorio-motriz, próprio da atividade física de manipulação. O espaço é percebido como parte da forma (figura), da coisa, na proximidade ou na separação, na continuidade ou no que o circunda. Sua representação de objetos só é possível tal como os vê em um momento dado. Da mesma forma, tempo, como conceito invisível e intangível, não tem significado. No entanto percebe o ritmo de sua vida diária: existe "duração" de um acontecimento. Isto

porque tem capacidade sensório-motriz desenvolvida para captar o movimento (não o tempo).

A criança entra, então, na fase do pensamento operacional, em que a visão do mundo descentraliza-se. Reorienta sua percepção do meio. Espaço e tempo, em seu sentido abstrato estão, entretanto, fora das possibilidades perceptivas da criança nesta fase. Percebe que os objetos ocupam um espaço, que existe distância entre um e outro, que essa distância não é constante e que sua própria posição é relativa em relação aos objetos. Ocorre fato semelhante com o conceito de tempo: cada fato tem seu tempo, compara tempos ocorridos entre distintos fatos com imprecisão, pois confunde distância com tempo. No final desta etapa, a criança já percebe que o espaço pode estar cheio ou vazio e que o intervalo entre dois acontecimentos tem duração.

A partir dos 7/8 anos, a criança passa a processar o pensamento de forma operacional-concreta e isso é possível porque passou por uma etapa de internalização de ações físicas. Mesmo invertendo uma ação, é possível voltar à forma percebida anteriormente. Progredindo para as operações formais, a observação e o experimento se afinam e, cada vez mais, é possível perceber a complexidade do meio. Já em etapa de maturidade perceptiva, o adolescente percebe que o "real é um caso especial do que é possível, pensa de maneira hipotético-dedutiva e proposicional" (Richmond, 1972, p. 86).

Piaget, embora sem mostrar a forma como a criança deve ser instruída, explica como aprende e se desenvolve. Nesta breve retomada, procura-se fundamentar a ênfase dada à estimulação de experiências perceptivas, como fonte de adaptação ao meio e base para o desenvolvimento cognitivo.

Já foi salientado que o foco deste estudo está na percepção visual e sua expressão em atividades de educação artística. É na Psicologia da Visão criadora que pode ser encontrado um claro conceito de percepção visual. Segundo Arnheim (1971), a natureza do processo perceptivo visual supõe a captação de traços do conjunto estrutural, ou seja, de generalidades do objeto ou do meio. O conhecimento visual é de igual natureza. Há uma unidade indivisível entre a percepção visual e o conhecimento visual. "A experiência visual difere da projeção fotográfica em dois aspectos importantes: não registra todos os detalhes particulares contidos na imagem retiniana, e, a imagem retiniana mostra as distorções projetivas de uma fotografia, enquanto que, na visão à distância, não tem grande influência sobre o tamanho e a forma" (Arnheim, 1971, p. 133).

O desenho das crianças, como o dos primitivos, representa a forma sem distorções. Uma parte da explicação está em que desenham o que vêem. Mas é indiscutível que as crianças percebem mais coisas do que as que representam. A razão de serem os desenhos das crianças sumamente indiferenciados deve ser buscada no processo de representação, cuja natureza é essencialmente "invenção". "Quando uma criança faz referência a uma cabeça mediante um círculo,

o círculo não está no objeto. É uma invenção genuína, um achado impressionante, a que chega a criança após laboriosa experimentação” (Arnheim, 1971, p. 133).

O autor distingue “conceito perceptual” e “conceito representativo”, quando trata do processo de desenvolvimento da percepção visual e do desenho da criança. “Tudo se passa como se o desenho não constituísse nada mais que uma reprodução de movimentos da atividade explorada” (Aebli, 1973, p. 54). Para Arnheim (1971), há uma diferença fundamental entre quem formula seus conceitos perceptuais somente e quem formula seus conceitos perceptuais junto e/ou através da formação de conceitos representativos. Na experiência de representação, descobre-se o significado entre fases de um episódio, desenvolve-se a sensibilidade para perceber a estrutura incorpórea, inventam-se símbolos para representá-los em um meio tangível.

Para que ocorra a expressão da experiência, tal como foi descrita acima, o contato exploratório com o meio é poderosa fonte para obtenção de elementos formais. “Nem a percepção, nem a representação em um meio dado se baseiam em abstrações intelectuais. A única indicação de que os conceitos se formam exclusivamente pelo intelecto, é a tradição unilateral a que pertencemos (o autor refere-se à teoria intelectualista do processo artístico). Todos os instrumentos cognoscitivos da psiqué atuam mediante a captação das características gerais de um fenômeno ou grupo de fenômenos, através de indicadores formais (Arnheim, 1971, p. 134).

A partir dessas considerações, é possível dizer que os conceitos são formulados por outras espécies de conhecimento, entre os quais os processos de representação e de percepção. Os desenhos de crianças e adolescentes refletem o contato com o contexto, com o meio onde se conecta o objeto representado. Parece evidente que a experiência representativa apoia a experiência perceptual, permitindo o desenvolvimento de estruturas mais simples e mais complexas, em fases graduais de diferenciação.

Por outro lado, “desenhar, pintar e modelar” constituem uma parte da conduta viso-motora humana e pode supor-se que se desenvolvem a partir de formas anteriores e mais genéricas desse tipo de conduta: o movimento fisiológico e descritivo” (Arnheim, 1971, p. 135). No movimento corporal (fisiológico), são expressos sentimentos de segurança ou timidez... habituais de uma pessoa. No processo descritivo, são expressos conceitos perceptuais sobre o que é, ou poderia ser, sobre os objetos ou fatos concretos. Parece, a partir dessas concepções, que a atividade de representação artística tem sua fonte no processo descritivo. Estudando o desenvolvimento perceptivo-visual, aqui referido, aparecem, em certa ordem, algumas relações entre percepção e representação, entre as quais:

— inicialmente a preferência perceptual se define pelas formas redondas;

— o impulso visual começa a dominar o impulso motor: o contorno singularizado ou mais definido, a experiência de fazer algo com clareza, ordem e “perfeição” dá prazer à criança, que passa a se concentrar em descobrir variações em seu desenho;

— a linha surge como profunda abstração na criação de uma equivalência estrutural, como produto de um ato perceptivo-motor;

— o desenho deriva de atos gestuais e as partes do desenho aparecem numa sucessão que é fonte de satisfação;

— na sequência do desenvolvimento, a criança explora o meio, percebendo relações entre o que vê e o que representa: a simplicidade do desenho da criança desaparece à medida que sua percepção permite elaborar diferenciações entre sujeito-objeto-ação;

— a verticalidade, horizontalidade e angularidade, como relações entre retas, permitem representar diferenciações entre figura humana, animais e árvores. Há percepção de direção, há uma lógica visual e, mais tarde, relações espaciais mais amplas;

— o movimento, com sua importância vital, leva a criança a suprir a ambigüidade de sua percepção-representação;

— tamanho, volume, profundidade — três e duas dimensões são sucessivamente diferenciados pictoricamente, do simples para o complexo, demonstrando o desenvolvimento da organização perceptivo-visual;

— “A expressão é a aspiração culminante de todas as categorias perceptuais” (Arnheim, 1971, p. 378).

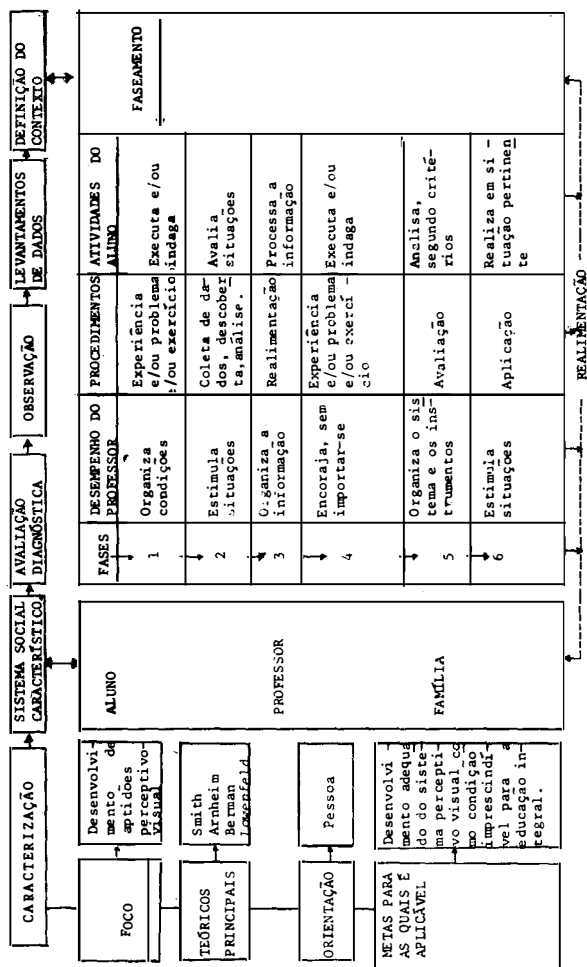
Esse desenvolvimento pode trazer, entre outras, a seguinte questão: Por que a habilidade pictórica da criança avança em etapas? Ora, a atividade de desenhar parece conter em si mesma um incentivo à diferenciação perceptiva. “As crianças não desenham nunca relações oblíquas, antes de haver dominado por completo a etapa de relação vertical-horizontal, salvo se seus professores impuseram uma complexidade prematura a sua obra” (Arnheim, 1971, p. 150). Tanto o olho como a mão contribuem para esse desenvolvimento: ao domínio perceptivo corresponde o domínio motor. O desenvolvimento desses processos está na dependência de propriedades básicas do sistema nervoso; nessa dependência pode ser encontrada a explicação para a generalidade universal do desenvolvimento perceptivo e representativo.

O ensino moderno das Artes Plásticas, beneficiado por descobertas da Psicologia, ao dar escape a certos aspectos da mente infantil não deixa, no entanto, de possibilitar à criança, através da obra pictórica:

- clarificar suas observações da realidade;
- aprender a concentrar-se;
- criar uma ordem;

Apresenta-se, a seguir, em forma de diagrama (IV), a idealização de uma estratégia para que, no ensino, possa o professor ativar o desenvolvimento perceptivo.

DIAGRAMA IV
Modelo de ensino para o desenvolvimento perceptivo-visual



Proposto pelos professores KOFF, Elionora; LEITE, Denise; SILVA, Tomás e VIEIRA, Denyse (1975), a partir de Joyce e Weil (1972) e revisado por VIEIRA, Denyse, (1981).

2 APLICAÇÃO DO MODELO NO ENSINO DE ARTES PLÁSTICAS

2.1 Princípios de uma estratégia para o desenvolvimento perceptivo-visual relativos ao item - desempenhos do professor (diagrama IV).

— Avaliação-Diagnóstica:

a) *Se experiências escolares pretendem promover o desenvolvimento da percepção, a avaliação diagnóstica é básica para a tomada de decisões.*

Com esta intenção, o professor delimita o que os estudantes sabem a respeito de um campo, que estímulos ambientais são típicos em sua experiência, de que modo vê o mundo que a cerca. "A maneira como as pessoas percebem e por que percebem de tal ou tal maneira são fatores que devem merecer cuidadosa atenção, a fim de que a escola ajude a desenvolver pessoas que vejam o mundo com toda a sua riqueza, variedade e encanto, e que sejam capazes de perceber com um mínimo de distorções" (Berman, 1975, p. 29).

— Fase 1 - Organização de Condições:

a) *A organização formal do ambiente auxilia a produção de experiências perceptivas.*

Gloton & Clero (1972, p. 171) destacam que "em primeiro lugar, é preciso vigiar a qualidade estética de tudo o que rodeia o estudante", no sentido de fazer com que no ambiente estejam presentes freqüentes estímulos à percepção de ordem.

b) *A exploração do ambiente natural é fonte de condições para a percepção espacial.*

Essa exploração supõe observação do real e recriação plástica do mundo em três dimensões, que permitem: perceber ritmo, cores, contrastes de figura — fundo, posição... a sensibilidade do traçado, o sentido dos volumes, a textura de uma plumagem.

c) *As situações de ensino devem estimular a exploração acidental e a descoberta sobre materiais e instrumentos.*

Neste sentido, a riqueza da experiência artística como fonte de desenvolvimento perceptual está na sensibilização decorrente do uso de materiais plásticos e instrumentos de corte, gráficos e pictóricos. Os efeitos e recursos próprios de cada um são descobertos pela criança, que, em seus ensaios e erros, percebe, por exemplo, que a pastosidade maior ou menor de uma tinta permite texturas de diferentes qualidades, ou, que a força maior ou menor imprimida ao lápis produz linhas de cores com intensidades diferentes.

d) *Os materiais e instrumentos devem estar presentes para que o aluno selecione.*

O aluno precisa encontrar uma sala ambiente com diversidade de materiais e instrumentos, de cuja manipulação decorrerá a pretendida descoberta sensorial. Neste ítem, é importante propô-los de acordo com as necessidades típicas de cada fase de desenvolvimento.

— *Fase 2 - Estimulação de Situações:*

a) *A bagagem de experiências sensoriais prévias é a fonte da referência para a seleção de estímulos.*

É preciso partir do nível em que se encontra a criança para daí estender sua capacidade perceptiva, em níveis adequados. Assim, “se Maria faz garatuja em um canto do papel, será inútil insistir em dizer-lhe que faça movimentos com maior amplitude” (Lowenfeld, 1972, p. 6). A liberdade de movimentos que se deseja ver na expressão de Maria, assim como a compreensão da significação do espaço de papel para sua representação gráfica pretendida, só ocorrerá se os estímulos forem dados em áreas mais significativas: — “Já andaste de balanço? Mostra-me como te movimentas num balanço...” Acredita-se, neste primeiro princípio, que tal tipo de estimulação tem efeito, na medida em que parte de pontos de referência significativos. Então, é possível que Maria desenvolva, assim, sua percepção de movimento, sensibilizando-se para com sua própria existência. Por outro lado, a expressão gráfica desenvolve-se coordenadamente com experiências visuais; por esse motivo, o estímulo dado será negativo no caso, por exemplo, de solicitar-se a uma criança, em fase de garatuja, a representação de uma cena real. Do mesmo modo, um menino, que destaca, pelo tamanho, uma figura, em sua pintura, não pode ser submetido à exigência de proporção real entre elas.

b) *O estímulo deve orientar a atenção para as variáveis do objeto.*

Uma pintura, por exemplo, expressa o que a pessoa conhece e sente em relação ao que a rodeia, o que vê e toca, desde que tenha adquirido um conhecimento sensível do que pinta. Um adulto poderá não afirmar com certeza qual a cor que está em cima e qual está embaixo nas sinalleiras de trânsito, a não ser que tenha fixado sua atenção nessa relação “graças à observação consciente, isto é, olhar detalhadamente para determinar a ordem e incorporar essa nova relação a seu conhecimento permanente” (Lowenfeld, 1972, p. 9). A experiência com objetos é veículo de sensibilização para com eles, e o professor tem que estimular continuamente a formação de relações ricas e flexíveis. Estímulos com essa característica permitem à criança colocar-se no lugar de outras pessoas, inclusive, o que leva à percepção de necessidades alheias, com força vital, já que parte de uma experiência.

c) *O estímulo pode orientar o “descobrimento visual” a partir da atenção dirigida a obras de arte.*

Esse princípio refere-se ao que ~~pode~~ ocorrer quando se aprende a ver através da obra do artista (ou ouvir...). O mundo da experiência visual, por sua variedade e riqueza, é fonte de infinitas revelações. A Educação Artística pode estimular a apreciação de obras, onde aparecem novas facetas da realidade. "O pintor pode ensinar-nos a ver" (Gombrich, 1975, p. 212). A experiência visual, intensa nas atividades plásticas, permite a descoberta de traços inesperados do mundo visível.

— Fase 3 - Organização da Informação:

a) *Qualquer regra rígida estabelecida e aplicada ao produto plástico é prejudicial para o desenvolvimento estético.*

O aumento da sensibilidade é revelado na harmoniosa organização da expressão de pensamentos e sentimentos, mediante linhas, espaços, texturas, estruturas, cores. O aluno pode receber informações sobre elementos e princípios de composição, para melhor organizar suas representações. Essas informações contendo "regras" de ordem, harmonia, equilíbrio, simetria, oposição... não são relevantes em fases de desenvolvimento gráfico essencialmente expressivo. O conhecimento de tais padrões pode auxiliar no desenvolvimento da organização estética dos elementos, mas se rigidamente estruturadas na estratégia de ensino, "tenderão a 'cortar' a expressividade" (Dow, apud, Bloom, 1971, p. 505). As informações sobre padrões na ordem visual dos elementos plásticos devem ser fornecidas após as respostas expressivas do aluno, no sentido de ajudar o estudante a percebê-los.

b) *Nos primeiros anos, informações sobre padrões estéticos não devem existir, aparecendo quando o estudante demonstrar necessidade de compreender a ordem visual, tornando-se mais completa e complexa à medida que vai ao encontro a alunos mais desenvolvidos.*

Padrões estéticos podem ser trabalhados a partir da análise dos próprios desenhos dos alunos e, em níveis mais adiantados, da análise de obras de arte. Fica claro que as informações sobre ordem estética de elementos plásticos, determinando em parte o desenvolvimento da percepção visual, são organizadas e oferecidas pelo professor, quando o aluno apresenta necessidade e, conseqüentemente, condições de processá-las.

c) *Como as variáveis são concorrentes, as informações sobre um mesmo conteúdo são utilizadas nos diversos níveis de instrução.*

Educação Artística é a única área do currículo que inclui experiência visual estética e, nela, informações para maior acuidade nas relações visuais são relevantes; já que o "trabalho de artes envolve controle racional de variáveis, é virtualmente impossível isolar uma variável das outras, com propósito pedagógico; um aspecto pode ser mais intensamente estudado, mas as demais variáveis continuam a fazer parte da consideração total" (Barkan, apud Bloom, 1971, p. 513).

— Fase 4 - Encorajar sem impor-se:

a) *A avaliação em termos formativos do trabalho produzido deve ser um encorajamento para o aluno realizar novas tentativas.*

Numa atividade artística, a realização de apenas uma experiência com determinadas características, pode não surtir o efeito desejado. Exemplificando: se a atividade é pintura de observação e o aluno é estimulado a pintar um, e somente um aspecto qualquer do ambiente próximo à escola, sua tentativa será irrelevante. É a partir da realização de vários estudos que as relações viso-motoras aparecem com maior definição, porque têm em sua base uma experiência anteriormente realizada e avaliada. Para observar, é preciso separar e selecionar, o que só é possível na realização de repetidas experiências.

b) *A realimentação orientada pelo professor deve ter o cuidado de não provocar sentimentos de incapacidade.*

Segundo Gombrich (1975, p. 200), "Este é o ponto que os professores de arte elegem para iniciar um pequeno sermão. Chegam a ser autênticos "experts" na hora de provocar em nós um sentimento de culpa por não sabermos utilizar nossos olhos, por não captarmos a maravilhosa variedade do mundo visível, que tão negligentemente damos por suposta". Se considerarmos que a percepção visual é seletiva, e que a atenção se produz sobre um fundo de inatenção, desejar uma consciência muito intensa da realidade é pretender o inacessível. Os estímulos são vários e, em cada trabalho, aparecerão algumas relações. É sobre elas, as representadas e, portanto, percebidas, que se elabora o estímulo que moverá o estudante a novas tentativas. Serão efetivos formulados por meio de perguntas estimuladoras.

— Fase 5 - Organização de um sistema de avaliação:

a) Segundo a natureza subjetiva dos processos perceptivos, em que a medida quantitativa e qualitativa não é possível, deixa-se de organizar aqui um sistema de avaliação. Essa alternativa apoia-se teoricamente nas idéias de Green & Courtis (1975, p. 233), que argumentam: "Sem dúvida, deveríamos ter sempre presente que o sujeito não tem por que perceber os objetos de acordo com o sistema descritivo do orientador; na realidade, graças precisamente a essas discrepâncias, adquirimos um novo conhecimento sobre a natureza dos processos perceptivos... Já falamos da natureza pessoal e idiossincrática da sequência da exploração e da natureza subjetiva das probabilidades de transição entre elas".

b) Propõe-se, no entanto, uma avaliação formativa, no sentido de oferecer estímulos para novas percepções, conforme princípio descrito na fase 4 e exemplos que seguem:

— qualquer correção efetuada no sentido de estimular, baseada em critérios adultos é prejudicial, já que pode criar sentimentos de incapacidade, além

de não ser compreendido o significado informativo e formativo de tal correção. Além desse aspecto, sugere-se que se elimine a comparação de desenhos, onde é mostrado o aluno que é mais capaz na atividade desenvolvida. Essa situação pode permitir ao aluno a fixação de formas de expressão de outros, impedindo o desenvolvimento de seus próprios esquemas perceptivos e representativos.

— *Fase 6 - Estimulação de situações:*

a) O prazer inerente às atividades de expressão plástica, estimuladoras do desenvolvimento perceptivo, se configura como motivo para que o aluno continue aberto e atento aos estímulos de seu ambiente, e preparado para organizar de maneira objetiva, os dados que lhe são apresentados, reagindo com coerência e equilíbrio.

CONCLUINDO, uma orientação definida pelos princípios expostos, provavelmente conduzirá ao crescimento estético, revelando o crescimento perceptivo. Quando uma criança seleciona "o quê" e "quem" estará em seu desenho, pensa em como organizá-lo para dar sentido, define a cor e a forma de cada um, cresce esteticamente: passa do caótico à ordem, à harmonia da expressão e, para chegar a esse produto, solicitou a ação de fatores perceptivos sobre os objetos, com seus elementos e relações bem como sobre o sentido próprio de cada um. Ou seja, sentimentos e pensamento interferem no processo de percepção, definindo-se no produto.

O processo perceptivo é estimulado nas experiências artísticas com esta orientação, já que à criança é solicitada a observação de detalhes, configuração, características das superfícies, cores... "seu crescimento perceptivo é estimulado pelo processo de criação. Experimenta, até fisicamente, a necessidade de coordenar suas mãos e sua visão. Mostra capacidade e habilidade para organizar harmonicamente seus pensamentos, sentimentos e percepções, por meio do produto estético de seu esforço. Cria, com independência, seus próprios conceitos de si e do que a rodeia. Explora, investiga, experimenta com seus meios de perceber e expressar (Lowenfeld, 1961, p. 12).

"O equipamento da sala de educação artística e a mente do professor devem ser suficientemente compreensivos e variados para que a criança possa, em qualquer momento, atuar como uma pessoa integrada" (Arnheim, 1971, p. 168).

3 EXEMPLO: UMA APLICAÇÃO DA ESTRATÉGIA

SITUAÇÃO — FOCO: Desenvolvimento da percepção visual

POPULAÇÃO: Grupo de 6ª, 7ª ou 8ª série do 1 Grau.

JUSTIFICATIVA: "A diferença entre desenhar de memória e fazê-lo do natural é, por estranho que pareça, uma diferença de grau... É certo que na pintura do natural tens a inestimável vantagem de comparar facilmente tua obra

com teu modelo... essas comparações te facilitarão a localização de erros... uma coisa, no entanto, é captar as discrepâncias e outra, muito diferente, é inventar uma chave adequada... Mas, na pintura do natural, intervêm problemas psicológicos mais formidáveis, já que psicologicamente não tem muito sentido dizer que "copiamos" o que vemos no mundo visível. O que vemos se estende em, profundidade, enquanto que nossa superfície pintada é plana" (Gombrich, 1975, p. 203). Continuando sua análise, o autor destaca que nessa atividade é preciso inventar um código de combinações cromáticas e maneiras de fazer aparecer o observado na tela.

AVALIAÇÃO-DIAGNÓSTICA: solicitação ao aluno de um desenho de imaginação sobre um aspecto real; análise e identificação de dificuldades evidenciadas.

Ver seqüência no Quadro I a seguir.

QUADRO I

Uma aplicação da estratégia

FASES	DESEMPENHOS DO PROFESSOR	PROCEDIMENTO	ATIVIDADES DO ALUNO
FASE - 1	ORGANIZA CONDIÇÕES: - Propõe estudo de observação para vencer dificuldades demonstradas no desenho de imaginação. - Auxilia na localização de um aspecto da natureza. - Orienta sobre como delimitar a área de observação.	EXPERIÊNCIA - Desenho de observação de aspectos da natureza. EXERCÍCIOS - Manipulação de carvão vegetal e giz de cor.	INDICA, PREPARA-SE - Aponta dificuldades evidenciadas no desenho de imaginação. - Organiza material. - Selaciona um local. - Prepara-se para iniciar estudo.
FASE - 2	ESTIMULA SITUAÇÕES: - Sugere a busca de soluções pessoais. - Orienta a atenção para aspectos do "modelo", definidos por textura, cor, luz e sombra... - Auxilia na busca de novos ângulos de observação. - Atenta para a definição de figura-fundo. - Estimula a recreação numa composição livre. - Faz perguntas e/ou verbaliza sobre soluções encontradas e sobre o uso dos materiais. - Faz circular no grupo descobertas individuais. - Pergunta, orienta, auxilia a localização de elementos e a utilização de terminologia adequada.	DESCOBERTAS - Valor da observação. - Mudanças no aspecto do objeto: - por incidência de luz e sombra; - por mudança do ângulo de observação. - Possíveis definições dos objetos: - manchas; - contornos; - detalhes; - efeitos de luz e sombra. - Localização espacial dos objetos. - Efeitos figura x fundo. - Recriação formal. - Possibilidades gráficas dos materiais.	REALIZA CONFORME ESTÍMULO - Observa generalidades, esboça. - Identifica detalhes e relações, esboça. - Define incidências de luz e sombra, achureia. - Dá acabamento, enfatiza contornos, elementos típicos, figura, fundo, iluminação ...

14

FASES	DESEMPENHOS DO PROFESSOR	PROCEDIMENTO	ATIVIDADES DO ALUNO
		ANÁLISE - da localização espacial dos elementos; - de contornos, texturas, cores de cada elemento; - de relação formais nos elementos e entre elementos; - da atmosfera de luz e sombra; - das possibilidades técnicas e expressivas dos materiais.	Responde, identifica, verbaliza.
FASE - 3	ORGANIZA A INFORMAÇÃO: Dá aula expositivo-dialogada com exemplos típicos do foco estudado.	REORGANIZAÇÃO DAS DESCOBERTAS a partir das informações teóricas.	PROCESSA A INFORMAÇÃO ouve, registra, equilibra, avalia, organiza as informações pessoais, propõe questões para debates.
FASE - 4	ENCORAJA SEM IMPOR-SE: Propõe nova experiência em forma de problema a ser solucionado, a partir dos pré-requisitos do grupo.	PROBLEMA Retém o mesmo aspecto observado, enfatizando ora um, ora outro aspecto: luz e sombra, ou cor, ou textura, ou significação...	EXECUTA E/OU INDAGA - Prepara-se. - Observa, esboça, achiureia, desenha, dá acabamento.
FASE - 5	ORGANIZA SISTEMA DE AVALIAÇÃO: Fornece ao grupo uma ficha com a discriminação dos focos do estudo, ordenados, para permitir e dirigir a avaliação do desempenho pessoal.	AVALIAÇÃO Auto-avalia seu desempenho.	AVALIA SEGUNDO CRITÉRIOS Compara seus desenhos entre si segundo numeração de acordo com os focos em estudo.
FASE - 6	ESTIMULA SITUAÇÕES Orienta apreciação, estimulando, através de perguntas, a identificação dos elementos explorados em obras de pintores impressionistas e expressionistas.	APLICAÇÃO Análise de obras impressionistas e expressionistas, aplicando conceitos descobertos na atividade prática de desenho de observação.	REALIZA EM SITUAÇÃO PERTINENTE Translada sua experiência para apreciar e entender a obra de impressionistas e expressionistas*.

* - Pode-se relacionar com uma época qualquer das Artes Visuais. Este é apenas um exemplo.

15

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AEBLI, Hans. *Didática psicológica*. São Paulo, Ed. Nacional, 1973. 196p.
2. ARNHEIM, Rudolph. *Arte y percepción visual: psicología de la visión creadora*. Buenos Aires, Eudeba, 1971. 410p.
3. BERMAN, Louise M. *Novas prioridades para o currículo*. Porto Alegre, Globo, 1975, 242p.
4. BLOOM, Benjamin S., ed. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill, 1971. 923p.
5. DAY, R. H. *Psicologia da percepção*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974, 120p.
6. GLOTON, Robert & CLERO, CLAUDE: *La creatividad en el niño*. Madrid, Narcea, 1972. 220p.
7. GOMBRICH, E. H. Descubrimiento visual através del arte. In: HOGG, J. et alii. *Psicología y artes visuales*. Barcelona, Gili, 1975.
8. HOGG, J. et alii, *Psicología y artes visuales*. Barcelona, Gili, 1975. 385p.
9. JOYCE, B. & WEIL M. *Models of teaching*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972. 402p. 10.
10. LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972. 415p.
11. RICHMOND, P. G. *Introducción a Piaget*. Madrid, Fundamentos, 1972., 158p.
12. SMITH, Robert M. *El maestro y el diagnostico de las dificultades escolares*. Buenos Aires, Paidós, 1971. 277p.
13. SMITH, Ralph A. Aesthetic criticism: the method of aesthetic education. In: PAPPAS, George. *Concepts in art and education*. London, McMillan, 1971. p. 404-22.
14. VERNON, M. D. *Percepção e experiência*. São Paulo, Perspectiva, 1974. 336p.

ABSTRACT

This paper discusses some ideas on the development of the capacity of visual perception, understood as one of the components of an integral education. It lists some theoretical assumptions developed by Smith, Berman, Lowenfeld, Arnheim and Piaget, aiming at the definition of a model of teaching directed to the development of perception. The paper also presents an application of the model to the teaching of Fine Arts, and an example of its use in first level classrooms.

(Recebido para publicação em 20.05.82)

A MEMÓRIA - PERSPECTIVAS DE A. R. LURIA

Jorge La Rosa
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Discute-se a importância da memória como atividade da inteligência. Ressalta-se a necessidade de discernir o uso mecânico da memória e as formas evoluídas que utilizam processos lógicos ou semânticos. A criança possui uma memória de representação que supera, de muito, a do adulto; a memória interiormente mediata, ou seja, aquela que supõe um processo de recodificação da informação para ser incorporada à estrutura cognitiva se apoia em processos de análise e síntese — quer dizer, em complexas atividades intelectuais — caracteriza a memória do adulto.

Diversos tipos de memória são analisados. Apresentam-se, também, os estágios de desenvolvimento do processo mnemônico.

1 INTRODUÇÃO

É possível que tenha havido nos meios educacionais, num passado recente, uma depreciação da atividade mnemônica. Entenda-se, contudo, esse desgaste, antes como uma reação a um tempo em que a aprendizagem consistia, principalmente, em estocar, de modo mecânico, a informação, e, jamais, como se fosse menos importante, a inteligente atividade de armazenar informações. Guilford (1967) reconhece a importante atividade da inteligência que se denomina memória e Cagné (1971) reafirma a necessidade da aquisição e retenção de vastíssimos conhecimentos para a formação do gênio.

O Laboratório de Psicologia Educacional tornou possível a elaboração do presente artigo.

O presente artigo baseia-se fundamentalmente em A.R. Luria, (1979) e tem, por isso, as suas limitações. É, contudo, uma contribuição para desencadear um estudo do tema.

2 DEFINIÇÃO

Segundo Luria (1979, p. 39) memória é "... o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios." Verifica-se, pois, por parte do autor, um destaque ao aspecto neurofisiológico que define memória em função da experiência anterior que deixa *vestígios*, isto é, sinais no sistema nervoso. Registrar os vestígios, conservá-los e reproduzi-los, eis a tríplice função da memória que permite ao homem o acumular informações.

Os fenômenos da memória estão ligados ao campo emocional — o que permite ao indivíduo reviver uma alegria intensa ou um profundo sofrimento no campo perceptual, pelo qual reconhece o rosto de um amigo ou o som de um instrumento. Ligam-se, ainda, esses fenômenos aos processos motores pelos quais o indivíduo executa os movimentos necessários à natação, uma vez aprendidos, e, finalmente, aos processos intelectuais através dos quais o indivíduo elaborava uma sentença ou resolve um problema de trigonometria.

A Psicologia se liga ao estudo da memória por diversos títulos: qual a maneira como os vestígios da experiência anterior são registrados? — quais são os mecanismos fisiológicos desse registro? quais são as condições que contribuem para o registro dos vestígios e quais as que obstaculizam? E, ainda: quais os procedimentos que permitem ampliar o volume do material registrado? Luria pretende responder a essas questões e similares no estudo que realiza.

3 HISTÓRICO DO ESTUDO DA MEMÓRIA

Registra-se que os estudos da memória constituíram uma das primeiras partes da Psicologia a ser estudada experimentalmente.

Hermann Ebbinghaus (apud Garrett, 1979) publicou obra em 1885 na qual relata seus estudos sobre memorização de sílabas sem sentido que tinham por objetivo estudar as leis da memória pura. Descobriu, ainda, técnicas mnemônicas efetivas, a saturação da aprendizagem e o método de memorização do todo ou por partes.

Kraepelin, psiquiatra alemão, através dos procedimentos de Ebbinghaus estudou a ocorrência do processo de decoreação de doentes com alterações psíquicas.

Edward Lee Thorndike nos fins do século XIX e começos do XX estuda o processo de formação de habilidades no animal através de labirinto, no qual o animal era colocado e do qual deveria sair, sendo por isso reforçado.

Ivan P. Pavlov (apud Sahakian, 1980) no primeiro decênio do século XX estuda a formação dos reflexos condicionados, sua permanência e sua extinção,

Vigotsky (apud Luria, 1979, p. 42) em fins dos anos vinte do século presente possui o mérito de ter realizado "o primeiro estudo sistemático das formas superiores de memória na criança".

A.A. Smirnov e P.I. Zintchenko mostraram como os processos da memória se ligavam aos processos do pensamento, e descreveram, ainda, as formas de organização do material memorizado.

Estudos realizados nos últimos decênios mostraram a relação entre o registro, conservação e reprodução dos vestígios e profundas mudanças bioquímicas, especialmente o ácido ribonucléico — dos quais é típico o estudo de James V. McConnell (apud Sahakian, 1980).

Pesquisas diversas procuram discriminar as áreas do cérebro que são indispensáveis para a conservação dos vestígios e os mecanismos neurológicos que servem de base à memorização e ao esquecimento

4 BASES FISIOLÓGICAS DA MEMÓRIA

As pesquisas relativas às bases fisiológicas da memória têm utilizado o eletroencefalograma, o eletromiograma e observações da reação galvânica da pele. A manifestação mais elementar da memória fisiológica pode ser observada num neurônio como no trabalho de todo o sistema nervoso. Evidenciou-se que os neurônios não são apenas elementos que recebem os sinais e reagem a estes com respostas correspondentes mas que também conservam os vestígios dos estímulos e a estes respondem ainda depois de ter cessado a sua influência. Um exemplo seriam as respostas eletrofisiológicas e motoras precisas diante dos sinais correspondentes a um dado padrão, um som com uma determinada altura e intensidade, por hipótese, e não diante de sinais de padrões diferentes.

5 O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DOS VESTÍGIOS

Os estudos relativos ao problema da consolidação dos vestígios levaram à conclusão da necessidade de um determinado tempo para que os vestígios se consolidem — e isto depende tanto daquilo que está em pauta quanto de diferenças individuais. Observações realizadas em pessoas que sofreram um trauma craniano permitiram a constatação do fato do desaparecimento dos vestígios dos estímulos que atuaram algum tempo anterior ao trauma e posterior ao mesmo — e que recebe o nome de amnésia anterógrada e retrógrada. O choque, no caso, experimentado pelo sistema nervoso impede o cérebro de registrar,

durante algum tempo, os vestígios das excitações dos estímulos que lhe chegam. Experimentos realizados com animais nos quais se verificavam a consolidação de habilidades adquiridas levaram à constatação da necessidade de mais de quinze minutos para a consolidação da habilidade adquirida. E isto se verificava tanto através da aplicação de choque como da utilização da farmacologia. Constatou-se, ainda, que existem substâncias que aceleram o processo de consolidação dos vestígios (a estricnina, por exemplo) e os tornam mais resistentes às influências destruidoras.

O mecanismo de conservação dos vestígios está relacionado com mudanças bioquímicas que ocorrem nas sinapses e nos próprios corpos dos neurônios e em seus órgãos particulares.

A excitação das células nervosas leva a uma elevação do teor de ácido ribonucléico, e uma longa ausência de excitação reduz o teor do ácido em questão.

“A hipótese da participação do ácido ribonucléico na conservação dos vestígios da memória foi confirmada por uma série de observações” (Luria, 1979, p.52).

6 TIPOS PRINCIPAIS DE MEMÓRIA

Os tipos de memória a serem estudados dizem respeito aos processos cognitivos.

Os fenômenos de memória emocional e motora serão deixados de lado.

6.1 *Imagens de representação*

As imagens de representação fazem parte da experiência comum. O indivíduo visualiza a imagem de uma casa, de um automóvel ou de uma árvore — o que significa que a experiência anterior deixou-lhe vestígios dessas imagens.

Distinguem-se as imagens de representação das imagens diretas por serem sempre polimodais, ou seja, incluem elementos visuais, tácteis, auditivos e motores. Não são, por isso, vestígios de *um* tipo de percepção; são, ao contrário, vestígios de uma complexa atividade com objetos.

A imagem de representação implica, também, numa *elaboração intelectual* da impressão do objeto, na discriminação de seus traços substanciais e em categorização. A imagem de representação de uma árvore inclui a altura, o porte do tronco, o tipo de folha, textura, que podem variar infinitamente mas cuja presença assegura a categorização (é uma árvore!). A imagem de representação da árvore é uma imagem generalizada da árvore e, não, uma imagem de uma árvore em particular (abacateiro, por exemplo). A riqueza potencial da imagem de representação decorre, justamente, de sua generalidade.

A imagem de representação é, portanto, o resultado do processo de análise e síntese da percepção visual assim como do processo de abstração e generali-

zação. Trata-se, pois, de um produto resultante de uma complexa atividade com o objeto, o que lhe confere um caráter dinâmico. A imagem de representação de um objeto pode ser enriquecida a partir de uma maior interação com o objeto, o que, inclusive, garantirá uma maior apropriação do conceito (Gagné, 1971; 1980).

As imagens de representação constituem, indiscutivelmente, um componente importante na atividade cognitiva do ser humano.

6.2 Memória verbal

A memória verbal é a mais complexa e, também, a forma mais elevada de memória humana.

A maioria dos conhecimentos são mediados pelo sistema verbal.

Observa-se que a memória verbal, contudo, “é sempre uma transformação da informação verbal, uma discriminação do que nesta há de mais substancial, abstraído do secundário, sendo ainda uma retenção não das palavras imediatamente percebidas mas das *idéias* transmitidas pela comunicação verbal” (Luria, 1979, p. 67). Isso implica em que a memória verbal se baseia num processo de recodificação da comunicação recebida, processo esse que suprime o detalhe secundário e destaca os aspectos nucleares da informação. Liga-se, nesse sentido, a memória verbal, à capacidade de análise e síntese de quem recebe a informação. Ao discriminar o acidental do essencial evidencia-se a análise; a síntese decorre da incorporação da nova informação à estrutura cognitiva. Insuficiente capacidade de análise e síntese é o que falta a alguns e, não, memória como eventualmente enfatizam.

A capacidade de memorização de informações do ser humano é imensa, não ao nível literal, mas ao nível das idéias e está na dependência das atividades que lhe servem de base: estabelecimento de nexos lógicos, análise e síntese — o que significa que a atividade de memorização é uma atividade “inteligente” e não puramente mecânica. Bruner (1975), de resto, quando enfatiza o ensino da estrutura da matéria propõe, justamente, o aprendizado por parte do estudante de “como as coisas se relacionam”, do estrutural ou essencial — o que facilitará o processo de fixação. Há, nesse sentido, uma convergência dos autores...

7 MEMORIZAÇÃO E ESTRUTURA DA ATIVIDADE

Um outro tópico é o da “memória involuntária”, ou seja, o caso em que o indivíduo está envolvido em uma tarefa cujo objetivo primordial é a sua consecução.

A memorização, nesses casos, depende de múltiplos fatores.

Suponha-se o caso de um indivíduo que pretende chegar ao seu serviço, pontualmente, e para o qual o tempo começa a ficar escasso. Ele percorre ruas, passa por pessoas, casas comerciais, restaurantes, bancas de jornais, por um

grupo de operários testando uma linha telefônica, entra em uma rua, percorre alguns passos e eis que a rua está interditada. Deve regressar e procurar outro caminho. O fato da rua interditada será lembrado, já que se interpos à consecução de seu objetivo, enquanto outros detalhes serão esquecidos. O ser humano memoriza aquilo que está relacionado com os seus objetivos, quer seja no sentido de concorrer para a sua consecução ou no sentido de obstaculizar.

O sujeito que participa de uma discussão lembra-se das posições dos participantes, das objeções, dos argumentos apresentados, mas é incapaz de dizer qual a cor das paredes, localizar o armário e informar se as janelas estavam abertas ou fechadas.

Smirnov (apud Luria, 1979) fez um experimento em que um grupo de sujeitos deveria resolver uma tarefa que lhe era dada enquanto outro grupo deveria organizar a tarefa segundo o regulamento e depois resolvê-la. Os resultados mostraram como o grupo que deveria organizar a tarefa e depois resolvê-la memorizou quase o triplo de informações relativamente ao grupo que deveria resolver a tarefa que lhe era dada.

Os resultados do estudo de Smirnov evidenciam como a memorização está na dependência do tipo de tarefa, ou seja, do grau de complexidade e da operância do indivíduo.

Outra pesquisa feita com escolares de 5ª série e com estudantes universitários permite a mesma inferência. Os estudantes de 5ª série eram divididos em dois grupos assim como os universitários. Um grupo deveria repetir três vezes um texto com sentido enquanto o outro deveria interpretá-lo. Os textos levavam em consideração o nível de escolaridade dos sujeitos. O material memorizado foi muito mais volumoso entre os sujeitos que interpretaram o texto, quer fossem da 5ª série ou da Universidade. Os resultados confirmam, pois, que quanto mais complexa for a atividade intelectual maior será a retenção.

Kurt Lewin (1975) mostrou a dependência da memorização face ao processo de atividade. Uma intenção permanece na memória enquanto a tarefa está sendo executada. Desaparece, contudo, assim que for cumprida. O indivíduo se lembra, pois, de lavar o carro; esquece, contudo, a que o levou após a execução da tarefa. Zeigarnik, discípula de Kurt Lewin, mostrou como os vestígios da atividade inacabada se mantêm mais na memória do que os vestígios da atividade acabada. A tarefa não concluída está associada a um estado de tensão, o que permite melhor memorização. A conclusão da tarefa elimina a tensão e diminui, também, as chances de fixação.

Outro aspecto a ser considerado na memorização involuntária é o tônus emocional. As impressões acompanhadas de emocionalidade tendem a ser mais retidas do que as indiferentes. O fato, segundo Luria (1979), se deve a que as impressões de colorido emocional geram um elevado reflexo orientado e ocorrem sob um tônus cortical mais elevado. Freud (1968), contudo, mostra como a

retenção dos estados emocionais tem os seus limites, ou seja, o indivíduo procura reprimir e deslocar sentimentos angustiantes.

8 MEMÓRIA E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Existem, também, as diferenças individuais.

Identificam-se, por um lado, a memória visual, auditiva e motora, segundo a predominância do material memorizado seja de natureza visual, sonora ou motora.

Predominância não significa, de modo algum, exclusividade. Os seres humanos possuirão, possivelmente, os três tipos de memória embora um predomine. E, segundo Luria (1979), a predominância não será apenas o resultado de características genótípicas mas, também, consequência do tipo de atividade profissional desenvolvido pelos indivíduos, ou seja, a "função faz o órgão".

Outro ponto de vista segundo o qual as diferenças individuais possam ser perspectivadas é quanto ao nível de organização da memória e é segundo este ponto de vista que uma memória poderá ser mais ou menos "inteligente", dependendo do material que lhe serve de apoio. Uma memória menos inteligente utilizará principalmente as formas sensoriais (visuais, auditivas ou motoras) indiretas de memorização, enquanto a utilização de esquemas lógico-verbais e codificação do material caracteriza uma memória inteligente. Desnecessário dizer que uma "memória inteligente" possui uma capacidade ilimitada de retenção de aprendizagem.

9 DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA

O desenvolvimento da memória tem a sua história.

"Há muitos fundamentos para se supor que a capacidade de registrar e fixar vestígios nos primeiros anos de vida não é mais fraca porém mais forte do que nos anos posteriores e que a memória direta (eidética) na criança é bem mais desenvolvida do que no adulto" (Luria, 1979, p. 91-92).

Adultos há que sentem "saudades" da memória de quando crianças.

À força da memória da criança aliam-se, contudo, muitas fraquezas. Entre as fraquezas podem-se enumerar: é de difícil organização, não é seletiva, não é uma memória arbitrária, isto é, não é orientada para um determinado fim. A memória de crianças de 2 a 5 anos apresenta essas características.

Os escolares das séries iniciais apresentam um progresso relativamente aos pré-escolares: são capazes de dirigir o processo de memorização e podem se utilizar de meios externos para o processo de fixação. Assim, podem se utilizar do quadro caderno para evocar a palavra "escola" e do quadro sol para evocar a palavra "luz". Observa-se, no caso, uma relação óbvia entre caderno e escola, assim como entre sol e luz. O desenvolvimento da capacidade de memorização, contudo, ultrapassa a fase da relação óbvia entre o quadro e a palavra a ser

evocada e evolui para formas superiores e autônomas de ligações entre quadro e palavra. Um quadro navio, por exemplo, poderia ser relacionado com a palavra escola e o quadro casa pode evocar a palavra livro. O último estágio é superior e, nesse momento, o pré-adolescente está em condições de memorizar, inclusive, um número maior de palavras do que a criança pré-escolar que dispõe apenas de memória imediata.

O último e definitivo progresso que se verifica no processo de evolução da memória é quando esta se encontra em condições de dispensar os meios auxiliares externos para a fixação de palavras e se utiliza tão somente de procedimentos lógicos pelos quais as codifica e as reúne em determinados grupos semânticos. É a memória que se torna interiormente mediata.

O desenvolvimento da memória passa por estágios que vão desde a memória figurativa direta no pré-escolar até à memória interiormente mediata no adulto. No primeiro estágio apresenta-se como não disciplinada, não dirigível, uma quase continuação da percepção; utilização de estruturas lógicas, codificação e complexas atividades intelectuais caracterizam a memória evoluída.

Justifica-se, pois, a posição inicial do articulista.

Afirmava-se, então, fundamentado em Guilford e Gagné, a importância da atividade mnemônica.

A depreciação da memória só pode ser entendida enquanto enfatiza os processos puramente mecânicos; torna-se, contudo, um atestado de desinformação se entendida numa acepção ampla.

A memória e a sua utilização nas formas mais evoluídas evidenciam, inclusive, uma pessoa inteligente.

Memorizar, neste sentido, é sinônimo da capacidade de organização do material a partir de estruturas lógicas ou semânticas.

Memorizar, então, é servir-se de uma complexa atividade intelectual. Atividade essa que se aproxima do pensamento discursivo e que conserva a sua característica de atividade mnemônica.

A memória tem, também, a sua importância no que concerne à estruturação da personalidade. "Perder" a memória significa perder a identidade. Uma personalidade "forte", ao contrário, tem memória de sua história pessoal.

A memória, segundo a colocação de Guilford (1967) é uma operação da inteligência.

O uso adequado ou inadequado dos processos de memorização atestam a competência maior ou menor dos processos cognitivos.

A memória, pois, se redime.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. 3.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1975.
2. FREUD, Sigmund. Introducción al psicoanálisis. In: ____ *Obras completas*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1968. v.2.
3. GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.
4. ____ *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Porto Alegre, Globo, 1980.
5. GARRET, Henry E. *Grandes experimentos da psicologia*. 4.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1979.
6. GUILFORD, J.P. *The nature of human intelligence*. New York, McGraw-Hill, 1967.
7. LEWIN, Kurt. *Teoria dinâmica da personalidade*. São Paulo, Cultrix, 1975.
8. LURIA, A.R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. v.3.
9. MCCONNELL, James V. Transferência de memória pelo RNA. In: SAHAKIAN, William S., org. *Aprendizagem - sistemas, modelos e teorias*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. p.
10. PAVLOV, Ivan P. Teoria do reflexo condicionado. In: SAHAKIAN, William S., org. *Aprendizagem - sistemas, modelos e teorias*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. p.

ABSTRACT

This article discusses the importance of memory as an intelligent activity. It is necessary to distinguish the mechanic use of memory and the superior forms that use logic or semantic processes. The child has a memory of representation that surpasses the adult's; the memory that is internally mediate supposes a recodification of the process of information to be joined to the cognitive structure which is based on analysis and synthesis processes, that is, intellectual complex activities which characterize the adult's memory.

Different types of memory are analysed as well as the development stages.

(Recebido para publicação em 19.03.82)

*O DESPERTAR MUSICAL DA CRIANÇA E O
DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL
NO PLANO MUSICAL*

Leda Osório Mársico
Instituto de Artes da UFRGS

RESUMO

O artigo em referência coloca o despertar para a música como passo inicial à introdução da criança no mundo dos sons. Destaca a importância do jogo nas atividades de iniciação musical e acentua a necessidade da associação do ato musical ao corpo, de modo que a audição se ligue ao gesto, o movimento à expressão vocal. Trata, também, do despertar da consciência rítmica e da manifestação do ritmo através do corpo, de modo que a prática do ritmo apareça associada ao movimento e ao gesto, permitindo a coordenação entre ritmo percebido e ritmo realizado. O movimento, por sua vez, aparece como fator que possibilita o estabelecimento das relações entre o corpo e o que o cerca, tornando-se o ponto de encontro entre a energia psíquica e a muscular. Por fim enfatiza alguns problemas que o trabalho criativo encontra no plano musical.

Se tivéssemos de escolher entre a aprendizagem da música e o despertar para a música como passo inicial, certamente dar-se-ia prioridade ao último pela aproximação da criança ao mundo sonora, através de jogos e brinquedos musicais.

O jogo não pode ser esquecido nem negligenciado porque responde a uma das características essenciais da criança — tendência lúdica. O jogo, por sua vez, pede imaginação, iniciativa e inteligência ativa.

Fourgon (1975), ao se referir à iniciação musical da criança, diz que essa deve incluir dois períodos: a) um período preparatório, no qual se dá a aproximação sensorial do fenômeno musical, por meio da percepção de tudo o que é

audível, e da participação do corpo que libera, através dos movimentos o potencial rítmico; b) um período ativo, que deve levar a criança a um nível ideal de receptividade, estimulando seu gosto pela manipulação dos sons.

O despertar sensorial e musical da criança deve acontecer o mais cedo possível, enquanto ela é permeável a todas as sensações. Durante seus primeiros anos de vida a criança adquire certas noções, não através do intelecto, mas pela ação e, mais especialmente, pela ação corporal. Musicalmente falando, isso se traduz em jogos rítmico-melódicos, movimentos, gestos, canções, etc. A criança transpõe, corporal e vocalmente, sons e ritmos e, com isso, afina sua percepção auditivo-motora.

Considerando que a música é ação ao mesmo tempo que recepção, todos os fenômenos sonoros percorrem o corpo e, por isso, os pedagogos modernos enfatizam a necessidade de que ele seja redescoberto. Bernadette Henry fala na redescoberta do instrumento-voz e do instrumento-corpo.

Trata-se, na educação musical moderna, de associar, tanto quanto possível, nos primeiros anos, o ato musical ao corpo, ligando a audição ao gesto, pois a criança demonstra facilidade em transpor através do corpo o que percebe e sente.

Guy Reibel recomenda também que se ligue o movimento à expressão vocal porque, sendo a voz um instrumento natural, está mais ligada ao psiquismo e ao eu profundo da criança. O fato de associar o som ao movimento parece ainda multiplicar as sensações e, sobretudo, ligar o fato sonoro à totalidade da pessoa.

O despertar da consciência rítmica é outro fator importante na educação musical. E, para que essa consciência se manifeste e se desenvolva, é necessário que se dê à criança a possibilidade de usar seus músculos, seu sistema nervoso e sua sensibilidade. O ritmo musical exige uma experiência pessoal vivida "na carne" se assim se pode dizer. Quando a criança é privada dessa experiência, pode-se estabelecer um hiato entre seus reflexos corporais e tudo o que se relaciona com o seu desenvolvimento mental. Quando ela chega à adolescência, está completamente bloqueada no plano corporal. Sente-se pouco à vontade em relação a seus músculos e inapta para se mover de acordo com um ritmo qualquer.

Não resta dúvida de que uma expressão gestual apoiada na percepção musical ajuda a pessoa a vencer inibições e lutar contra a imobilidade imposta pelo trabalho escolar.

Estudos têm comprovado que a influência do som sobre o gesto é mais importante do que a do gesto sobre o som, mas ambos parecem integrar-se um ao outro.

A consequência imediata da prática rítmica associada ao movimento e ao gesto tem-se revelado no crescimento do poder de concentração da criança, uma vez que, para realizar a coordenação entre ritmo percebido e ritmo realizado,

deve proceder a uma espécie de interiorização mental que atinge os centros nervosos e que leva à audição interior rítmica.

Por outro lado, deixando de ser estática, a criança toma consciência do espaço e organiza esse espaço em função do próprio corpo, que o percebe através dos músculos. O movimento estabelece, assim, uma relação entre o próprio corpo e o que o cerca. Quando essa espacialização se opera a partir de um ritmo, assume uma dimensão suplementar, a da sensação interior do escoamento do tempo.

Já em 1920, Jaques-Dalcroze constata que pela prática da rítmica se podiam perceber ritmos, isto é, chegava-se a um tipo de percepção destes muito mais global do que pela audição passiva. Esse modo de aproximação do mundo sonoro requer a totalidade do indivíduo e desencadeia instantaneamente reações no plano motor, permitindo uma participação total e intensa na música, pois, nesta o elemento mais sensorial e mais estreitamente ligado à vida é o ritmo.

Outro aspecto do problema que merece ser considerado é o modo de expressão da criança com menos de sete anos, o qual se caracteriza mais como uma descarga afetiva do que como um meio de comunicação. A criança costuma colocar uma parte considerável de sensibilidade em todas as suas formas de expressão.

As atividades rítmicas têm justamente entre seus objetivos o de desempenhar um papel regulador, ajudando a criança a dominar sua emotividade e ansiedade. O movimento, segundo Gagnard, pode tornar-se o ponto de encontro entre a energia psíquica e a energia muscular, através da percepção do tempo e do ritmo, dois elementos indissociáveis.

É evidente que para a criança chegar a dominar seus impulsos corporais e organizá-los, precisa de um tipo de educação musical que esteja voltada ao mesmo tempo para o instrumento-corpo e o instrumento-voz e que possa se beneficiar de uma prática regular e sistemática.

No plano musical, inventar é para a criança confrontar-se com a matéria sonora: manipulá-la, experimentá-la, agrupá-la, recombina-la, etc., sem se deixar subjugar por ela, mas procurar aos poucos dominá-la. Evidentemente, esse é um trabalho que não se efetua de imediato, mas a longo prazo.

A criatividade é uma potencialidade que existe em cada ser humano e necessita ser estimulada, desenvolvida e cultivada. É preciso aproveitar o instinto criador presente em toda a criança para deixá-la manipular sons e ritmos a seu critério e também lhe dar a possibilidade de expressar seu eu profundo, suas recordações, fantasmas, fantasias, etc. no plano sonoro, sem interdições que inibam e sem direções que bloqueiem. É urgente que se reabilite o poder de imaginação da criança, sobretudo numa sociedade de consumo como a nossa, e se faça uma revisão dos valores que devem ser preservados e cultivados.

O fazer junto estimula o gosto pelo trabalho coletivo. Praticar música em conjunto não é só um ato social, mas uma atividade de síntese: visual, mental,

imaginativa e motora.

A música favorece a prática coletiva. As atividades musicais, quando realizadas em grupo, orientam a criança para uma convivência social em que o individualismo exacerbado é antes combatido que estimulado. Essas atividades procuram despertar na criança, desde cedo, o sentido de grupo, através de jogos, brinquedos e outras atividades musicais coletivas. Essa forma de trabalho implica certa abertura aos outros e desenvolve qualidades relacionais básicas para a adaptação à vida em coletividade.

Entretanto, a personalidade da criança é um dado que não pode ser esquecido, e os métodos empregados têm de ajudar a criança a expressar todas as possibilidades que estão dentro dela. No plano musical trata-se de encontrar atividades que visem a uma dupla finalidade: promover o crescimento do potencial da capacidade criativa da criança e contribuir para estruturar interiormente esse ser em processo. Assim, a autonomia deve ser conquistada ao mesmo tempo que a socialização.

Como desenvolver um trabalho criativo no plano musical?

O primeiro problema com que se depara o educador é o da não-diretividade. As crianças devem ser deixadas totalmente livres? A experiência tem demonstrado que não. A solução ideal, por isso mesmo difícil de atingir, seria a de ajudar a criança a estruturar o que tem vontade de realizar, procurando não interferir quanto ao conteúdo.

O segundo problema que se apresenta no trabalho criativo, é a abordagem da criação coletiva no plano musical. Recomenda-se que essa abordagem seja feita através da improvisação. Convém considerar, entretanto, que há graus de improvisação, desde a improvisação livre que é como um convite a uma aventura sem nenhuma regra de jogo, até a improvisação que se aproxima de uma forma, com plano e organização interna, quase semelhante a uma composição.

Surge, aqui, novamente a questão da não-diretividade: improvisação não-diretiva e improvisação mais ou menos dirigida.

O terceiro problema ser enfrentado é o que diz respeito à duração da atividade. Pode uma improvisação estender-se por várias aulas nas quais se retoma o mesmo esquema ou as mesmas regras para aperfeiçoá-las? Nesse tipo de improvisação corre-se o risco ou de cair no caos e no informal, ou de restringir a liberdade de expressão da criança.

É difícil encontrar uma solução para os problemas aqui tratados. Acredita-se que cada educador deva adotar um modo próprio de ação em que o estar presente, o saber desencadear o processo e o estimular as crianças não provoquem inibições e bloqueios. É preciso que o educador tenha paciência, inteligência suficiente e bom senso para se abster de julgar os resultados das criações coletivas, esteja aberto para aceitar o nada, a desordem, as tentativas e esperar que as coisas, aos poucos, se ordenem e tomem forma.

Em resumo, a criatividade musical necessita ser cultivada, sejam quais forem os entraves que se apresentarem ao educador, como forma de permitir à criança lutar contra a passividade acústica que o contexto social impõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FOURGON, J. *La préparation musicale des enfants*. Paris, Centre de Recherches Musicales de Wallonie, 1975.
2. FULIN, Angelique. *L'enfant, la musique et l'école*. Paris, Fernand Nathan, 1977.
3. GAGNARD, Madeleine. *L'éveil musical de l'enfant*. Paris, Les Éditions ESF, 1977.
4. JACQUES-DALCROZE, E. *La musique et nous*. Lausanne, Ed. Perret-Gentil, 1945.

ABSTRACT

This paper emphasizes to wake up for music like the initial step to introduce the child in the music world. It focus upon the importance of the game in the activities of musical initiation, as well as it establish that the musical act wil must be associate with body. The article deal with the importance to wake up rhythmic consciousness and the manifestation of the rhythm through the body. The mouvement come out how the factor to make possible the relationship between body and context.

(Recebido para publicação em 30.03.82)

COMUNICAÇÕES

PROFESSORA DA UFRGS GANHA PRÊMIO EM CONCURSO NACIONAL

A professora Juracy C. Marques, diretora da Faculdade de Educação da UFRGS, foi premiada com o terceiro lugar da categoria Cientistas da Educação no Concurso Nacional de Pesquisa em Educação.

O Concurso foi o primeiro do gênero realizado no país, numa promoção da Fundepar (Fundação Educacional do Paraná) em co-patrocinio com o Capes/INEP/CNPq. O trabalho da professora Juracy, intitulado "Administração solidária — ou solitária — num mundo não solidário", concorreu com mais 234 trabalhos inscritos sendo 81 do Paraná, 52 de São Paulo, 35 do Rio de Janeiro, 18 do Rio Grande do Sul e os restantes de outros 11 estados.

Juracy Marques, a única premiada do Rio Grande do Sul, recebeu o prêmio das mãos do governador do Paraná, Nei Braga, em solenidade realizada no Palácio Iguaçu, sede do Governo paranaense.

Três categorias fizeram parte do concurso: Cientistas da Educação, Educadores e Público em Geral.

A professora Juracy Marques é livre-docente em Psicologia e Doutora em Filosofia pela UFRGS, além de Pós-Doutorada pela Universidade de Stanford. Ao longo de sua carreira assumiu atividades docentes, de pesquisa, assessoria e administrativa. Na área da pesquisa conta com mais de 100 artigos publicados. Atua há mais de 20 anos no magistério superior e por nove anos foi coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, onde hoje ocupa a Direção.

Juracy Marques é também conhecida autora de cerca de dez livros, entre eles "Os Caminhos do Professor: Incertezas, Inovações, Desempenhos". A Aula como Processo"; "Paradigma para Análise do Ensino"; "Ensinar não é Transmitir" e "Psicologia Educacional: Contribuições e Desafios".

Os professores e funcionários da Faculdade de Educação e Colégio de Aplicação prestaram-lhe homenagem.

LITERATURA, ESCOLA E DEMOCRACIA

Bartolomeu Campos Queirós
Centro de Educação Permanente "Prof. Luiz de Bessa", SEE/MG

"Cada um traz em si a intuição dessa eterna criação no presente, este verbo presentificado na encarnação de cada um, verbo encarnado em nossas particularidades genéticas, étnicas e nossa linguagem individual. Em lugar dessa identificação com os adultos genitores e em lugar dessa dependência em relação a eles, dependência emotiva, temporal, sensual, está o desejo nítido de ser. Do outro lado do Ter, Saber, Poder, cujos meios de usar e abusar são ensinados pela geração adulta, existe o desejo de Ser. (Françoise Dolto)

Não posso estabelecer nenhuma relação formal entre literatura e escola. Quero portanto que minha fala seja em aberto permitindo uma leitura pessoal e subjetiva como deseja a literatura. Pediram-me para falar de literatura e escola democrática. Minha experiência entretanto é de fazedor de livros infantis. Não tenho uma teoria elaborada sobre tal assunto, muito embora tenho tecido algumas observações, como que procurando garantias para o meu trabalho.

Meu discurso será portanto o de estabelecer, ou de explicitar o que penso, e que sentido tem cada palavra, isolada do tema proposto, esperando que o leitor ou o ouvinte, costure, se assim for possível e necessário e com a própria linha, os pedaços. Não quero com isto menosprezar as colchas de retalhos. Acho-as rigorosamente bonitas enquanto espaço da *convivência* de diferentes formas e cores; enquanto *descoberta* de geometria que existe traçada a priori; ou como *revelação* espontânea para uma nova estrutura.

Num primeiro momento faço então uma distinção nítida sobre dois tipos de trabalhos escritos que são oferecidos às crianças. Num primeiro o adulto escreve "para" a criança, onde a postura do autor é de reflexão sobre os possíveis interesses do destinatário. A infância não é vivenciada e integrada ao seu ato criador. Daí a obra apresentar caráter didático objetivo, conceitos ideológicos

rígidos e repasse de valores, um tanto coniventes com os interesses da própria educação vigente. Na segunda categoria estão os autores que escrevem a partir da criança que existe neles, não terão outros objetivos que não sejam o de se identificarem com a infância, não como espaço perdido mas como lugar reencontrado.

É bem verdade que dentro do contexto escolar, os primeiros encontram maior lugar e penetração, pois oferecem maiores facilidades para se cobrar e conferir resultados ou mesmo estabelecer dicotomias — o que não tem sido outro o papel da literatura na escola, e nunca “passaporte para a grande viagem”.

A literatura embora construída por um sujeito, ela é guiada pela intuição, pela afetividade e pela sensibilidade, daí ser inerente à humanidade. Ela não tem compromisso com o racional, com o estabelecido, com ideologias. Mas a literatura é engajada com o que há de mais humano, com os elementos que existem em potencial e fundam conseqüentemente o homem. Quais são estes elementos? — Eu os colocaria em primeiro na ordem da fantasia: que permite se aproximar do desconhecido por reconhecer que no desconhecido eu mais me revelo. Colocaria na ordem da afetividade: que mantém a crença no amor, e qual outro objetivo poderá justificar melhor a passagem do homem pelo mundo senão a esperança de amar e ser amado? Colocaria a sensibilidade: que torna possível ao homem ser com as outras coisas, e portanto, advinhá-las em suas múltiplas facetas. É acreditar que as coisas que estão no mundo são, em realidade, além do nosso olhar. Ser sensível é quase que ser desconfiado.

A literatura é a linguagem, pois, do imaginário. E pergunto: será que existe verdade mais definitiva do que a do imaginário? Existe liberdade maior do que a que resiste a imaginação? Por ser assim a literatura é a linguagem do possível.

Ao se fazer como metáfora ela respeita as diferenças ao permitir tantas leituras quantos desejos houver. Criada a partir da intuição poética de um sujeito, nela se aninha todo tipo de experiência: da angústia à dúvida.

Daí verifica-se, ainda, que ela é mais capaz de gerar o desequilíbrio do que a acomodação, coisa tão contrária ao que convencionalmente muitos buscam na literatura: a certeza, o preciso, e nunca a hesitação.

E se observada enquanto consumo, verifica-se que jamais será consumida. Ao circular, ela se amplia, ganha novas dimensões, escapando de possível destruição, coisa tão obrigatória na sociedade atual.

Tomemos agora uma outra proposição: o espaço da democracia é contrário ao espaço da autocracia. Enquanto um se estabelece a partir da concordância de vozes e sua direção, seu movimento é determinado pelo impulso, pelo desejo de todos, no outro, na autocracia, o discurso é imposto e único. Quem fala o faz de um lugar conquistado não pelo direito mas pela força. Na democracia a ética e o direito possuem lugar privilegiado, o que me leva a afirmar que a lei só

existe na democracia, uma vez que na autocracia ela se confunde com o poder que a própria pessoa se confere. O que nos dirige na autocracia é o capricho do outro. (Quero explicitar que abordo a democracia como política, resguardando assim o discurso da ciência).

Chegando a este ponto, creio poder me referir agora à escola. Quero fazê-lo de maneira clara, espontânea e até mesmo comprometida com a utopia ou com o meu romantismo. Não vou por outro lado, abordar a escola como espaço da autocracia, nem como detentora das possibilidades humanas, que passam a ser distribuídas paulatinamente aos alunos, na medida em que mais contidos eles se tornam.

Faz-me pertinente explicitar uma inquietação atual minha: Se a escola está inserida na sociedade ele reflete a sociedade. Mas ao conferir esta sociedade, verifica-se que a infelicidade reside largamente na alma humana. Infelicidade que é compensado pelo ideal do consumo. Caberia então à escola, o desencadeamento de uma reflexão no sentido de conquistar a felicidade perdida e não preparar o aluno para adquirir os objetos de compensação, sem cogitar dos valores.

Quando penso numa escola democrática o faço isento de números de vagas e de matrículas. Penso na ação pedagógica democrática. Considero seu objetivo, enquanto democrática, o de fazer com que o sujeito se inclua num lugar que é sociedade e linguagem, lugar que, em verdade, ele já está inserido. Sua função (da escola) seria de deixar o sujeito se significar e não ser apenas significante ou objeto de experimentação de novas metodologias sem alterar valores. Uma escola democrática não outorga ao sujeito o direito a uma linguagem que já está inscrita nele, mas ele deve falar e conquistar o seu lugar. Para tanto, o trabalho escolar, enquanto espaço de encontro dos sujeitos, será o espaço da relação, onde todos são investidores e consumidores. Ela será o lugar que confirma e abre clareiras. Ela será o espaço da informação da história do homem, enquanto também não ignora a capacidade do sujeito de alterar e modificar a realidade dada.

A partir de tal conceituação, verifico que a literatura encontrará compreensão e será exercida com todas as suas funções.

No espaço autocrático (na escola) o único momento de democracia está quando se dá a relação do sujeito com a arte. Tudo que está ausente na autocracia, ou seja, a liberdade de expressão do desejo, se concretiza. A expressão artística ultrapassa o autor e se efetiva como plural, como coletiva, portanto democrática, na medida em que elimina-se o próprio sentido de feitor e consumidor, de proprietário e propriedade. Ela é democrática enquanto mesmo no silêncio ela configura a convivência.

Assim, quero crer que, independente de estar em qualquer espaço ou regime político, a literatura, enquanto literatura, será sempre o exercício da democracia, porque como arte ela mesmo estabelece o seu lugar.

Tal discurso tem como proposição final estabelecer a literatura como luta democrática. E na escola, onde a leitura e escrita são o motor de toda aprendizagem, o discurso da educação poderia ser o da literatura, na medida em que a verdade está justamente na fragilidade que se deve atribuir ao conhecimento humano.

(Recebido para publicação em 02.07.82)