EDUCAÇÃO E REALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Número especial sobre Alfabetização

v. 6
n. 3
Setembro/Dezembro 1981

Porto Alegre
ISSN 0100-3143

Educ. e Real.	*Porto Alegre*	*v.6*	*n.3*	*p. 1-110*	*set/dez. 1981*

Expediente

Conselho Editorial

Presidente: *Juracy C. Marques*

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

Equipe de Trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadete Petersen Herrlein*

Membro da Sec. Exec.: *Rovílio Costa*

Assessoria Técnica: *Iolanda Dipe*
Merion Bordas
Nilva Carmen Postal Bristoti
Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osório Lehnen*

Distribuição e assinaturas: *Jacy Busato*
Jornalismo: *Marcelo Costa Souza*

Diagramação e arte: *Aldanei Areias*
Aldo Luiz Jung
Antonio Luiz Piccoli

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)
1981, 6(1,2,3)

CDU 37(05)

EDITORIAL

Editorial 5

- *Palestras*
  - O significado da escola para o indivíduo. *Juracy C. Marques* 7
  - O fracasso na alfabetização. *Ana Maria Poppovic* 13
- *Seminários*
  - Distúrbios de aprendizagem. Coordenadora: *Sônia Moojen Kiguel* .. 21
  - A alfabetização inicial sob uma nova abordagem. Coordenadora: *Flávia Maria Sant'Anna* 27
  - A alfabetização como apropriação de um objeto conceitual. Coordenadora: *Esther Pillar Grossi* 29
  - Repetência na 1ª Série do 1º Grau: uma nova perspectiva de análise. Coordenadora: *Euza Maria de Rezende Bonamigo* 35
  - Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita. Cordenadoras: *Leda Bisol e Maria Helena Degani Veit* 37
- *Painel sobre "a problemática de alfabetização nos seus aspectos biológico, filosófico, sociológico, psicológico e econômico"*
  - Aspectos sociológicos da alfabetização. Painelista: *Arabela Campos Oliven* 51
  - Alfabetização: uma questão de aprendizagem ou de desenvolvimento. *Zaida Grinberg Lewin* 57
  - Economia, educação e alfabetização. Painelista: *Francisco M. Carrion Jr.* 65
  - A alfabetização: um enfoque filosófico. Painelista: *Rejane M. M. Carrion* 69
- *Comunicações orais*
  - Trabalhos e projetos do Departamento de Educação Fundamental da Secretaria de Educação. Expositores: *Nora Cecília Lima Bocáccio Cinel, Anita Duarte Baron, Beninha Bonatto Jaques, Ada Celeste Martini Barbosa e Teresinha Maisa Reis* 77
  - Fatores intervinientes na aprendizagem da leitura e da escrita. Expositor: *Marisa Mathilde Moré* 85

- O ensino na 1ª Série do 1º Grau. Expositores: *Equipe do Colégio Anchieta* 87
- Identificação e discriminação de inabilidades na leitura. Expositora: *Clarissa Seligman Golbert* 91
- Técnicas de reforço social na aprendizagem dos adultos analfabetos cursando o Mobral-Pelotas. Expositor: *Jorge Castellá Serriera* 95
- A questão das estratégias e das metodologias utilizadas na preparação de recursos humanos para a área de educação. Expositor: *Lourena Camargo Pacheco* 99
- Testagem de uma proposta curricular para a 1ª Série. Expositora: *Doraci Pelicioli Riboldi* 103
- Expectativas do professor e desempenho do aluno. Expositor: *Elio Ropke* 105
- Influência do folclore local em um programa de alfabetização musical sobre a alfabetização do idioma. Expositora: *Zeny Oliveira de Moraes* 107

EDITORIAL

O Laboratório de Psicologia Educacional do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação/UFRGS promoveu a I Jornada Educacional: Problemática da Alfabetização, nos dias 24 a 26 de setembro de 1981, reunindo educadores de todos os níveis de ensino.

Neste número especial da Revista Educação e Realidade estão condensados os trabalhos apresentados na Jornada — sob a forma de palestras, seminários, painel e exposições orais– selecionados os que poderiam se constituir em comunicação permanente.

Nas palestras, é dada ênfase ao compromisso entre educação e cultura, numa análise crítica da realidade do Rio Grande do Sul e feito um exaustivo exame das razões no fracasso escolar na 1ª série, destacando o papel do professor que, em especial no 3º grau, deixa de ser um pensador da educação para ser um educador em ação.

É uma preocupação explícita em trabalhos de Instituições do Ensino Superior (UFRGS e UPF), da Secretária da Educação e de escolas que mantém o 1º grau (Anchieta) a importância de investir no professor para a melhoria do processo de alfabetização. Processo que requer do professor, além de domínio de técnicas específicas, segurança e habilidade para criar condições adequadas para o desenvolvimento do aluno, o qual é o principal agente da própria aprendizagem.

Os resultados de pesquisas — causas de insucesso, interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita, influência de determinadas variáveis da leitura, expectativas do professor em relação ao desempenho do aluno, importância de um programa de alfabetização musical (folclore) e reforço social a adultos analfabetos cursando o Mobral — demonstram a variedade de situações e o quanto ainda há por aprofundar e realizar.

Debater, questionar, averiguar, esclarecer e divulgar, desenvolvendo e aprimorando o pensamento crítico, a partir da realidade é um dos baluartes do desenvolvimento científico da educação. O painel atingiu seus objetivos: quais os limites da educação na área econômica? Educação libertadora X Educação mantenedora de padrões sociais. Alfabetização como ato público. Alfabetização como um processo de aprendizagem ou de desenvolvimento da própria criança?

No trabalho do educador a reflexão e a ação são uma constante.

Em dezembro de 1981
Eny Toschi
Coordenadora da Jornada

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):7-12, set./dez. 1981

O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA O INDIVÍDUO

JURACY C. MARQUES
Faculdade de Educação da UFRGS

Nos trabalhos propriamente da Jornada, me coube introduzir este tema "O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA O INDIVÍDUO". Gostaria, inicialmente, de lembrar aos presentes, que, na década de 50, Anísio Teixeira escreveu uma obra, hoje clássica e monumental, intitulada "Educação não é privilégio". O título da obra na negativa queria, de fato, significar que na época, educação era privilégio. Cabe-nos questionar até que ponto, no Brasil de hoje, década de 80, ainda a educação é privilégio. Se nós considerarmos que a grande seleção do sistema educacional brasileiro está ocorrendo nas 1ªs. séries do 1º grau e não como alguns ingenuamente supõem na hora do vestibular, podemos pensar que a Educação continua sendo um privilégio. A grande debandada, a grande perda, ocorre precisamente nesta passagem de 1ª para 2ª série. Com esta seleção tão prematura, nós educadores não só imaginamos como sabemos e nos preocupamos com o destino desta enorme população que não chega sequer a gozar da oportunidade de educar-se. Há, portanto, um contingente expressivo da população brasileira que não pode usufruir dos benefícios da Educação tornando-a, destarte, um privilégio. Se a educação é entendida assim e sempre o foi na nossa sociedade, é porque ela representa um valor, um valor cultural, independente da posição individual de cada um, um valor ao qual todos ambicionam.

Quando nós fazemos a junção do título da palestra que neste momento desenvolvo, entre o significado da escola e o significado da escola para o indivíduo, nós temos nesse exato momento a agência formal de educação chamada escola, e o beneficiário da educação que somos todos nós, que são os indivíduos que pertencem a esta sociedade, que mantém esta Escola no aqui e no agora de sua realidade.

É nas relações entre indivíduo e sociedade que se dá o processo educacional. A compreensão mais profunda do que é a sociedade brasileira está começando a ser desvelada pelas inúmeras pesquisas que neste momento se desenvolvem nos centros universitários do país. A compreensão intuitiva do que é a sociedade nós sempre tivemos pelas nossas experiências pessoais, mas o que significa a operacionalização deste privilégio 'educação' em termos do que a sociedade pretende, como seu projeto social, é alguma coisa relativamente nova.

no panorama educacional brasileiro. Então, é extremamente necessário que nós tenhamos, primeiro, uma consciência clara das relações entre o social e o educacional e, em segundo lugar e não menos importante que o primeiro, que nós possamos ver a relação dinâmica entre a escola que nós queremos como ideal de educadores e a escola que a sociedade precisa e quer como seus ideais de sociedade. Esta coincidência deveria ser exata, entretanto há aí, neste momento em termos de Brasil, profundas contradições a serem superadas. Neste momento eu estou tentando um tema extremamente difícil, que são as relações entre educação e cultura. Se a educação tem um compromisso com a cultura na qual ela está inserida, este compromisso é de duplo aspecto; por um lado a transmissão dos valores que esta cultura contém, e obviamente antecedido da compreensão e até do amor destes valores. E, em segundo lugar, que é a parte mais difícil, mais delicada, do próprio ser da educação que é a transformação desta sociedade. Transformação esta que deve levar a um aprofundamento e adaptação maior aos valores que são mais caros, ao social "per se" e não a qualquer grupo, mesmo que seja o educacional, que pretenda avocar a si o direito de ditar quais sejam os valores desta mesma sociedade.

Então com esta primeira tentativa de desbastar os ingredientes do problema, nós vemos que a escola tem um papel, ou tem uma posição que está intimamente comprometida com as demais agências sociais que compõem o todo de uma determinada sociedade.

Há dois aspectos no problema que eu gostaria de salientar: em primeiro lugar, é que tomando a cultura em abstrato, como eu acabo de fazê-lo, fica extremamente difícil pensar em significado da escola para os indivíduos, porque o Brasil, país continental, com uma enorme diversificação cultural, não só regional mas intra-regionalmente, acaba por se perder na pura abstração das relações que ocorrem na nossa imaginação e não no concreto.

Eu exemplifico e tento justificar o que acabo de dizer e tomo o meu caso pessoal. Eu nasci na colônia, sou filha de imigrantes colonos, criei-me na fronteira, no campo, fronteira com a Argentina, então tenho, também, a profunda influência da cultura chamada campanha; coexistem dentro de mim influências coloniais, da colônia particularmente, no meu caso colônia italiana, e da campanha. Aqueles que conhecem estas duas realidades do Rio Grande do Sul, e há outras realidades no Rio Grande do Sul (eu estou ligada a estas duas), sabem que os valores que condicionam o comportamento da gente de uma e outra localidade são profundamente distintos, e que a escola inserida, no interior de Santa Rosa ou Santo Ângelo será necessariamente diferente daquela inserida em Massambará, interior de Itaqui, São Borja ou de Uruguaiana. Terá de ser diferente sob pena de não alcançar o significado que precisa ter em relação ao indivíduo. Na região da colônia, com o seu sistema de minifúndios, com o cuidado e o esmero da casa com seus jardins, casas pobres, limpas, floridas e com cortinas, onde as escolas chamadas unidocentes

não têm muita vez, porque as colônias são pequenas, hoje há linhas de ônibus e as crianças tomam o ônibus para ir à cidade um pouco maior; então, a própria distribuição das escolas é inteiramente distinta daquela nas estâncias que nós vamos encontrar nos vastos pampas da região da campanha.

Na colônia, a mulher levanta muito cedo, faz pão, faz "chimia", atende tudo o que for necessário para o correto funcionamento da casa, e ajuda tipicamente o marido no seu negócio, nos seus afazeres, ou na agricultura. Na campanha, o estilo de mulher é outro, ela se preocupa com as relações que possam levar a influência direta que ela tem na família. Nestes dois exemplos, eu só quero chamar a atenção de que estes são valores, e são valores profundamente arraigados nessas pessoas e que, só na medida que nós conhecermos, e não só conhecermos, mas amarmos esses valores, seremos capazes de aprofundá-los no seu significado mais essencial. Li, há pouco tempo, um artigo que dizia que este é um dos indicadores de subdesenvolvimento. São aqueles povos do 3º mundo, que tendem a negar a sua identidade porque não reconhecem, não amam os valores que têm. Então, o que é que ocorre hoje? Ocorre que o pessoal da colônia tem vergonha de não falar bem o português, que os professores lutam e fazem tudo para levá-los a uma pronúncia que eles jamais terão; se os senhores tomarem os nossos professores universitários descendentes de alemão, ainda que tenham feito os mais altos estudos que se possa imaginar, eles têm sotaque. E ninguém acha feio, nem ruim que tenham sotaque, então porque querer corrigir o sotaque da criança de 5 anos, porque não aprender achar até bonito isto, por que não? Então, primeiro é não nos envergonharmos daquelas características que são nossas e aprender a respeitá-las e amá-las.

Eu explorei um pouco os valores da colônia, numa tentativa de comunicar aos senhores a necessidade de amar os valores que estão impregnados na nossa cultura. E vejam bem estes dois exemplos, são exemplos mínimos de micro regiões do Rio Grande do Sul, agora vocês imaginem a quantidade de culturas que nós temos por este Brasil afora. Para mim é um erro nós tomarmos como tomamos no 3º plano Setorial de Desenvolvimento da Educação, Cultura e Desportos, as grandes regiões brasileiras, pois de novo nós vamos incorrer em abstrações. Nós temos que tomar as realidades locais e dentro destas realidades locais termos uma preocupação que é a análise histórica, uma das áreas mais deficientes dos nossos estudos educacionais, faltam-nos estudos relativos à história da educação brasileira. Os estudos que temos de história da educação brasileira não são feitos nem por historiadores nem por educadores, os poucos que existem. Está para ser feito, por exemplo, um estudo sobre o impacto — quais foram as conseqüências das três grandes reformas de ensino da educação brasileira? A reforma Capanema, a reforma Campus e a reforma Passarinho. Está para ser feito um estudo de qual o significado para a escola da influência imigratória nos estados da Região Sul.

Existem estudos relativos ao significado social dessa imigração, mas não em termos de escola. Na região em que eu nasci, que é Porto Lucena, os mais velhos, da geração dos meus pais, atravessavam o rio e estudavam na escola do outro lado, na Argentina. Por quanto tempo ocorreu isto? Isto teve algum sentido na nossa educação, na cultura regional, no desenvolvimento das pessoas, qual a repercussão que tem, hoje, nas escolas daquela região, o fato de terem sido influenciadas por escolas da Argentina? São estes pequenos aspectos que eu acho que demandam estudos maiores.

Em relação à cultura da campanha, eu gostaria de ler aos senhores um trecho que é de um estudioso que publica no Correio do Povo[a], não o lerei no todo mas apenas alguns trechos que interessa à tese, ou ao tema que nós estamos tentando desenvolver. Diz ele:- A vida da pessoa que "escuita" e conjumina é uma "ciência" dizia de dentro do seu saber o tio Fausto Balestraca, vivente velho, curtido e cascoteado como coruja de beira de breti, que de cima do moirão, vê passarem e passarem tropas e campeiros andantes e o tempo e os "zurrius" na longa expectativa das estradas do pampa. Pois de viver este mundo circular, vasto sutil e surpreendente, tomo no dito do tio Fausto, como "bala no oio de jacaré". Desde quando em menino comecei a ser anunciado pelo colégio em Uruguaiana, logo de ter vindo da campanha, me dou conta. Instinto campeiro, ou intuição de relancina, que largaram ali, como terneiro desmamado e posto longe da querência, fui vendo o jeito das pessoas naquele mundo novo, feitas ali,na cidade, e despacito e com calma, via, juntava, separava para não me estraviar no campo alheio, que tino eu tinha. E precisando aplicava a minha "ciência". Sabia que um cavalo redomão não se monta de sopetão, — que se vai a ele tenteando o cabresto, tocando de leve no buçal, vendo onde está o estribo, observando se a cincha está bem apertada, falando, serenando os tremores do animal, e cuidando que haja campo aberto pela frente, para o caso de alguns corcovos.

Eu tinha cuidado, ouvia as pessoas, falava pouco. Sabia que só em passo empedrado se chega e cruza a trote, que se o arroio é atolador, encurta-se as rédeas e vai de "gavarito", é que se a água é funda, que dê acima das paletas, é preciso dobrar os pelegos "pra não moiá".

Eu não ia ao pote dos professores adiantando saber, nem botava voz em cima deles. Sabia que não se acende fogo debalde, que não se gasta lenha à toa; que não se anda a galope nas pedras, para não estropiar os cascos da montaria e depois andar em cavalo manco por "onorância". Evitava provocações, desviava o corpo. Era discípulo de outros ensinos, que os campeiros ensinavam. Eles pos-

[a]ALMEIDA, J. A. Pio de. Enquanto anoitece o pampa sob um vão de estrelas. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 13 set. 1981. Caderno Especial. p.4.

suíam o censo econômico da palavra, a sua precisão e a sua serventia, o manejo das coisas. Como a respeito das armas — isto aqui é um "revórve" e estes caramejos aqui dentro são balas, coisa séria. Só em último apuro se mete uma no "vurto". Pois eles usavam também as balas de suas armas para espantar o susto no negrume da noite com uns estampidos, para saludar alguma alegria grande que se acaso viesse e "promode" os companheiros se ajuntarem, seguindo o fio do tiro, se se perdesse no mato em fundões desconhecidos.

Quando botei o pé aquém dos limites do meu pago trazia o meu "rejume" e me sobrou espaço para ir selecionando as coisas sem tropicões nem desperdícios. E a vosmecê eu conto que o mais custoso, desde que saí do meu pago de Ibirocaí, foi evitar que me botassem uma canga no cogote.

Eu fui dando-me conta de um combate perdido, de meu epílogo antecipado pela decadência dos heróis — enquanto me habitam estas visões só de saudade do que poderia ter sido minha pátria riograndense, posta no homem, na qualidade, no símbolo.

Me diziam os campeiros que em campos de barba-de-bode e capim-limão, e o fingimento gruda como carrapicho, aí a gente não acampa. E vendo tudo isso ganhei estrada. E por me livrar, fui escapando. Como no lento amortecer da brasa, vou me encostando aos tições da velha saudade da "ciência" do tio Fausto e dos antigos companheiros do pago. E medindo léguas de diferença entre aquele e este mundo, vejo que os meus momentos são uma volta permanente ao círculo de onde vim, com a força de um eflúvio e a mesma irresistível certeza que há na lâmina de uma adaga.

A solidão do homem na natureza, o lado secreto das coisas, — que os nossos campeiros conhecem muito bem, — aquele dom do Pampa, hão de sobrepor às cavilações de um mundo que não é dono de si, e que se torna assustador.

A sutileza de um povo — o campeiro — encadeado por metáforas e parábolas sobre o arco enorme, sensual e latejante, central e simbólico de um rio — o Ibicuí — esta a realidade que me anima e define, e que eu gostaria de ver depositada ali aonde a pátria se perde no superficial e no medíocre e distorcida se consola.

Acho uma excelente página para mostrar os valores do campo, do campeiro; mostra também que a escola para este indivíduo não teve um significado maior. O significado maior para ele veio da escola não formal, da escola vivida na convivência com os homens do campo, dos peões de estância. É um homem inserido na sua realidade porquê? Porque amou a sua realidade, porque até hoje ela o acompanha com uma força vital de decisão existencial da sua vida; entretanto, é bem possível, que alguns dos filhos dos peões de estância não tenham tido esta vivência e este amor que este escritor desenvolveu, porque talvez tenham vergonha de ser filho de peão de estância, e porque as escolas que

frequentaram não os ajudaram a revalorizar, a dar um novo significado aos valores que são a base da sua existência. Então a minha tese, hoje, é que o significado mais importante da escola para o indivíduo é que ela seja capaz de: primeiro conhecer quais os valores que tecem a existência daquele sujeito e ajudar o indivíduo a amar esses valores, a se comprometer com eles, a defendê-los, a aprofundar o seu significado existencial e a transformar não a realidade em si, porque a realidade pode nos ensinar mais do que nós a ela, mas a transformar o significado que a realidade pode ter, em termos de bem estar para todos. O desejo maior seria de que todos os indivíduos filhos da região do rio Ibicuí tivessem o mesmo encanto e a mesma veemência no amor desses valores, e que não ficassem fingindo que são cidadãos de Porto Alegre quando na verdade nasceram e se criaram as margens do Ibicuí.

Era minha intenção analisar vários casos, mas considerando que nós temos pela frente todos três dias de trabalhos intensivos e que a minha grande mensagem hoje, é tentar mostrar as relações da educação com a cultura, me parece melhor ficar por aqui. Que nós todos possamos valorizar os valores que carregamos dentro de nós, com as "n" culturas aqui representadas são os meus votos mais sinceros. Muito obrigado a todos e felicidades para a Jornada.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):13-20, set./dez. 1981

372.41:371.212.72

O FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO

ANA MARIA POPPOVIC
Fundação Carlos Chagas

O fracasso escolar é o problema mais agudo e mais sério da educação brasileira.

É um problema complexo que reúne qualidades negativas em número assustador.

Parece irremovível devido ao tempo em que está instalado entre nós.

É maciço devido ao número avassalador de crianças que atinge.

É antidemocrático devido à sua incidência seletiva na população pobre.

É elitista por afastar as crianças que mais precisam da escola.

É precoce por atingir as crianças no primeiro ano em que freqüentam a escola.

É cruel humilhador para o aluno, estigmatizado por não ser capaz de atingir os padrões propostos pela instituição escolar.

É caro para a família que arca com as despesas decorrentes.

É antieconômico para o governo que tem um custo-aluno de dois anos de repetência quando poderia pagar apenas um ano de aprendizagem na primeira série.

A espantosa realidade do fracasso escolar está presente em todas as estatísticas publicadas em nosso país, sem possibilidade de ser escamoteada ou ignorada. Há quase quatro décadas, ou seja, desde 1942 o número de crianças que repete a primeira série, não conseguindo promoção para a segunda, é da ordem de 60%. A repetência não é fenômeno exclusivo da primeira série, porém é este seu momento mais agudo de incidência, o que agrava seus efeitos pois afasta da escola, quase sem lhes conceder alternativas, grandes massas da população.

O analfabetismo virtual, com tudo o que lhe vêm acoplado, como seja, a ignorância, a doença, a baixa qualidade de vida, a impossibilidade de uma ascenção a um padrão mais digno, a marginalização dos processos sociais, culturais e produtivos da sociedade e a condenação de legar aos filhos o mesmo pobre padrão de vida que receberam dos pais, apontam para o referencial humano e social do problema do fracasso escolar. Por outro lado, coloca-se o referencial econômico que não é menos grave.

As matrículas na 1ª série, no Brasil, ultrapassam de maneira absurda o número total de crianças de 7 anos, idade de entrada na escola. Os dados de 1973, mostram que a população brasileira de 7 anos era de 2,8 milhões de crianças e as matrículas na primeira série alcançaram 6,7 milhões de alunos, portanto uma quantidade 2,4 vezes maior!

Como se vê, num país onde as verbas destinadas à educação são comprovadamente insuficientes, o Governo paga quase três vezes a mais por aquilo que a sociedade não vai receber, uma vez que os repetentes, derrotados, são os que formam as fileiras dos evadidos, daqueles que abandonam a escola precocemente.

Defrontados com esta realidade chocante, pesquisadores em educação passaram a se preocupar com o problema. Entre estes encontrava-se nossa equipe da Fundação Carlos Chagas. Isto aconteceu há doze anos. Até essa época, basicamente até a metade da década de 60, o fracasso escolar era considerado um fato psicológico, um problema individual de cada criança que infelizmente não possuía as habilidades necessárias para ser um bom aluno. A criança que não aprendia aquilo que a escola ensinava era considerada portadora de problemas mentais, sensoriais, ou neurológicos, ou então, muito distraída, sem memória, ou ainda, numa outra linha de explicação favorita, era considerada desajustada afetiva, atribuindo-lhe problemas emocionais.

Os diagnósticos se sucediam sempre numa linha puramente psicológica e individual. O problema era exclusivamente do aluno e estavam aí os testes para prová-lo. Nunca se questionava a escola, a didática, as condições do ensino.

As crianças que fracassavam eram encaminhadas, quando possível, a estudo psicológico e submetidas a testes, e como decorrência diagnosticadas com retardadas ou limítrofes, quando não como deficientes mentais, e encaminhados a um ensino especial.

Estas classes especiais existem em alguns sistemas educacionais. Uma vez rotulada como limítrofe ou deficiente mental e encaminhada a uma dessas classes, nunca mais a criança pode ser considerada normal. Mesmo porque as repetências sucessivas até conseguir a vaga e, depois, a própria classe especial, se encarregam de transformar uma criança com potencial normal em um deficiente social.

Esta então era a realidade e a maneira prevalecente de se considerar o fracasso escolar. O culpado era o aluno portador de deficiências. O resto estava acima de qualquer suspeita.

Durante a década de 60, houve no mundo inteiro grandes mudanças e novidades no pensamento educacional. Estas mudanças surgiram da problemática social que, naquela época, ganhou destaque nos países desenvolvidos, como no caso da guerra contra a pobreza, das crises urbanas, das lutas pelos direitos humanos e civis.

Como conseqüência surgem inúmeros trabalhos de sociologia da educação e percebe-se claramente que a incidência do fracasso escolar é maciça entre as populações pobres. A partir daí o fenômeno passa a ser visto por uma ótica social.

É a criança pobre que fracassa, logo, a pobreza é a responsável pelo fracasso escolar. Existe uma desigualdade de oportunidades entre a criança de classe média e a criança pobre que faz com que esta última não tenha, na idade de entrar para a escola, as habilidades necessárias para ser bem sucedida. De fato, contrastando uma criança pobre com outra de classe média — que usualmente não fracassa na escola — verifica-se que desde o nascimento, a criança favorecida economicamente recebe alimentação adequada, estímulos e experiências variadas. Conhece lugares diferentes, comunica-se com pessoas que a ouvem e lhe respondem, é corrigida quando fala ou raciocina errado, é levada a planejar certas atividades, é acostumada a esperar recompensas mais tardias porém valiosas, e assim por diante. Tal treinamento, o chamado "currículo oculto", é totalmente direcionado para o que se espera da criança na escola e dificilmente pode ocorrer nos lares economicamente desfavorecidos.

Desta forma as crianças pobres são marginalizadas da escola porque a sua bagagem, a cultura do meio de que provém, não é a cultura adequada, esperada e exigida pela escola.

Temos então, para determinar o fracasso escolar, uma explicação de fundo social, muito mais ampla e verídica do que a das deficiências individuais. Porém, se bem examinada, essa teoria continua apontando para um só culpado: o aluno que vem de uma família pobre e portanto despreparado para padrões exigidos pela escola; seria essa a razão do fracasso. A instituição escolar, seus valores, seus métodos, seus critérios, sua didática, sua organização continuam fora do debate.

É baseado nesta colocação social e nas reivindicações das minorias atuantes, que surge o conceito de educação compensatória e os programas que dele derivam. Educação compensatória implica na existência de um padrão desejável estabelecido pela organização escolar para as crianças de classe média. Como as crianças pobres ficam aquém desse padrão é necessário oferecer-lhes programas que compensem o que lhes falta para atingir a meta desejada. É necessário aproximar estas crianças das crianças de classe média, enriquecê-las e fazer com que desapareça o efeito das carências que sofreram em seus lares, de forma que possam, através desta compensação, acompanhar os programas, os currículos, e as normas da escola tal como ela é.

A grande crítica à educação compensatória é que ela não questiona nem faz nada para mudar a escola, mas questiona e quer mudar a criança e seu meio social.

O surgimento da educação compensatória, entretanto, representa um inegável progresso sobre o pensamento até então existente. Surgiram muitos

programas de ação sendo o Head Start americano o mais conhecido e abrangente. Vila Sésamo também é um bom exemplo. Além disso, toda a implantação e o desenvolvimento de ensino pré-escolar, cuja necessidade tão tardiamente foi reconhecida entre nós, teve seu respaldo máximo baseado no argumento da educação compensatória: a criança pobre precisa de pré-escola para não fracassar no momento de sua entrada na escolaridade normal. A pré-escola lhe dará aquilo que a família não lhe deu.

Combatendo esta perspectiva pró-compensatória existe outra linha de pensamento que tenta a união entre o enfoque social já mencionado e o enfoque institucional, trazendo finalmente à baila a própria escola, sua natureza, seus valores e suas práticas. Esta linha de pensamento coloca que o fracasso é o resultado de um interrelacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar. É preciso que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados. É o momento de se rever, estudando e adequando a população a quem deve servir, as normas e práticas prejudiciais, tais como critérios de promoção absurdos, maus currículos, exigências arbitrárias de avaliação, programas mal dosados e sem seqüência, professoras despreparadas, guias e orientações inadequados, medidas administrativas impensadas, e assim por diante.

É necessário também que a instituição escolar reanalise os padrões de excelência que propõe baseados em valores, critérios e aspirações de classe média à qual pertencem seus próprios técnicos e professores.

Não se pense, nem por um momento que este enfoque possa significar uma proposta de rebaixamento de nível para as populações mais necessitadas economicamente. Ao contrário, é necessário interferir na escola para que ela se modifique tendo como propósito o atendimento das metas que *todas* as crianças devem alcançar e não tentando consertar eventuais deficiências dos alunos. Esta linha de pensamento defende que é preciso garantir a todos, seja qual for sua origem ou competência econômica, o direito ao *conhecimento* que é a herança dos homens para os homens e seu patrimônio mais fundamental, e também, o direito de usar este conhecimento para intervir na realidade social.

O corolário deste pensamento é que a instituição escolar deve ser valorizada como o lugar legítimo onde se pode receber este bem. E para tal ela deve adquirir a *competência técnica* de que atualmente carece.

Dentro da instituição escolar esta competência técnica se refere a todos os aspectos da educação — da educação para todos — que incidem no sucesso do processo ensino-aprendizagem. Desde o nível administrativo alto, que se situa fora do prédio escolar, mas que toma as decisões e gera a política e as normas que podem determinar — antes mesmo do fato — o fracasso ou o sucesso de grandes massas da população, até a correção da deterioração da qualidade do magistério. Isto significa garantir às professoras o domínio do *saber escolar*, da

didática, dos currículos, dos métodos adequados e das atitudes positivas para transmitir esse saber às crianças que apresentam características próprias dos grupos sócio-culturais de onde provém.

Portanto a competência técnica que aqui se recomenda inclui o *saber fazer* em todos os níveis, mas este saber deve estar sempre se referindo, se julgando e se colocando perante a realidade social em função da qual deve atuar.

Como já deve ter ficado evidente, esta posição sócio-institucional com relação ao fracasso escolar, é a nossa, a do grupo de pesquisadores em educação, atualmente na Fundação Carlos Chagas, que há doze anos vem se preocupando com este problema. E o que fizemos nesse tempo todo?

Fica mais fácil agora situar nossa trajetória.

Eu pessoalmente, que em 1968, lecionava na PUC de São Paulo, coordenei uma das primeiras aproximações ao problema da então chamada "carência cultural", através da realização de uma pesquisa de campo feita com alunos.

A seguir, já com membros da equipe atual, realizamos uma pesquisa que se publicou com o título: "Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo". Tratava-se da preocupação do pensador da educação com a conceituação do problema da criança pobre fracassando na escola e com a escolha do melhor método de abordagem para esse problema. Isto foi em 1973.

O próximo grande passo foi a pesquisa publicada em 1975, com o título "marginalização cultural: subsídios para o currículo pré-escolar". Esse trabalho visou a levantar o conhecimento da realidade psicológica, social e das capacidades cognitivas das crianças no momento de entrar para a escola. Foram estudados também aspectos da realidade familiar desses alunos e características culturais relacionadas com sua educação. A finalidade deste trabalho era conhecer as bases de um currículo que viesse a atender às necessidades de crianças culturalmente marginalizadas.

O momento mais crítico para um grupo de pesquisadores em educação com o nosso é aquele em que estudos e pesquisas acumulados durante anos precisam ser aplicados na tentativa de resolver problemas concretos. Colocou-se nesse momento a opção de não mais escrever em pedagogês apenas para nossos próprios pares (ou para as prateleiras das bibliotecas), e colocou-se também, a necessidade de uma pesquisa-intervenção que colaborasse com a instituição escolar aumentando-lhe a competência técnica.

Em 1976, 1977 e 1978, fizemos o Programa Alfa I, II e III. Não vou descrever agora esse programa. Vou apenas dizer que os princípios, os cuidados necessários, e o enfoque interrelacional a que me referi anteriormente se constituem nos princípios que norteiam o Programa Alfa. Aqui vão alguns exemplos.

— Alfa surgiu de pesquisas que mostram a realidade social e familiar da clientela escolar, colocando como uma das atitudes básicas o conhecimento e o

respeito às origens culturais dos alunos. Este princípio é transmitido no programa através de estratégias de ensino que permitem que ele se realiza na prática de todo o dia, não ficando apenas na emissão de bonitas palavras.

— Alfa propõe metas altamente ambiciosas e consegue satisfazê-las não só devido aos conteúdos do currículo como também à sua orientação cognitiva, ensinando e treinando as crianças a raciocinar, a planejar, a prever, a solucionar, ou seja, dando-lhes um instrumento mental de que poderão fazer uso para o resto da vida.

— Alfa também revê muitas noções que estão solidificadas na mentalidade pedagógica brasileira e que são altamente prejudiciais para a população escolar. Um exemplo disto é o conceito de alfabetização, que é normalmente pensado com o processo simples que se completa em poucos meses. Ao contrário, em Alfa, a alfabetização é considerada como um processo delicado e lento, que se desenvolve desde antes da entrada da criança para a escola, só se completando com a leitura silenciosa de idéias que se atinge apenas lá pelos 11 ou 12 anos. Devido a isto o Programa desenvolve um processo que leva mais tempo, respeitando as etapas e as seqüências de desenvolvimento psiconeurológico. Considera não só a leitura mas todos os aspectos da comunicação verbal, com a linguagem interior, a linguagem oral e a linguagem escrita. Resumindo, Alfa deseja alunos que se tornem adultos que saibam se comunicar e consegue isso através da seqüência diária e minuciosamente especificada de Alfa I, II e III. "O último exemplo que desejo citar é o do apoio à competência técnica da professora. A realidade do despreparo do magistério, do baixo nível atual dos cursos profissionais, do pouco ou nenhum apoio e assessoria de que dispõem muitas professoras, levou-nos a incluir no Programa, garantindo sua eficiência, um treinamento em serviço e os materiais necessários para que as professoras pudessem melhor desempenhar suas funções.

Esses são alguns exemplos de como se situa Alfa dentro da nossa colocação do fracasso escolar — Nosso trabalho porém continuou. Terminando o Programa Alfa nossa equipe sentiu que, se levadas em consideração as causas mais importantes do fracasso da alfabetização, notava-se que a mais frágil, a que menos respaldo ainda tinha, a que ainda mais merecia atenção era a falta de competência técnica da professora em sala de aula. Mesmo dando o devido peso à massificação do ensino, ao grande número de crianças que muitas vezes superpovoam as classes de primeira série, às dificuldades materiais, aos baixos salários, aos inúmeros problemas administrativos, às imposições de todo tipo a que é submetida, surge como problema nuclear e irredutível, a falta de preparo da professora para a tarefa de alfabetização. E não é para menos! Esse processo complexo — a alfabetização — que antigamente tinha um destaque importante nos cursos de formação de professoras e nos próprios programas escolares, hoje em dia faz parte — ocupando um lugar mínimo — de uma área vaga área de limi-

tes imprecisos chamada Comunicação e Expressão onde a alfabetização, sua teoria e sua didática, dividem o espaço com Educação Artística e Educação Física. É tão grande o desprestígio do ensino da leitura e da escrita que não se exige do professor dos professores que ele tenha sido alfabetizador. E muito pior ainda, um professor de Didática ou Prática de Ensino do curso de Pedagogia não precisa nem ao menos ser pedagogo. Ele muitas vezes é um bacharel das Ciências Sociais, da Filosofia ou de outra área, que além de nunca ter ensinado a ler e escrever em sua vida, nunca pôs os pés numa escola de 1º grau e nunca se defrontou com a realidade psicológica de uma criança de 7 anos. É simples, portanto, entender as dificuldades da professora em sala de aula: que tendo sido sofrido esta realidade no seu próprio curso de formação, tem que se haver com a tarefa de ensinar a ler e escrever a 35, 40 ou mais crianças.

Foi esta maneira de pensar que deu origem ao trabalho mais recente de nossa equipe. Chama-se Pensamento e Linguagem e trata-se de um curso de aperfeiçoamento para os professores de primeiras séries do primeiro grau.

Assim como em Alfa, neste trabalho os mesmos cuidados e princípios foram atendidos.

Pensamento e Linguagem se dirige tanto à prática como à teoria daquilo que ensina; não se limita a conteúdos acadêmicos, mas abrange também as atitudes afetivas das professoras que tantas vezes prejudicam o processo ensino-aprendizagem; coloca a professora perante a própria realidade dentro da qual terá que atuar e a faz meditar sobre isto; reabilita a alfabetização tratando-a como parte importante de processos mentais da mais alta prioridade no esquema cognitivo; preocupa-se em criar uma didática especial através da qual a aprendizagem das professoras é facilitada e, entre outras coisas, mostra às professoras, através dos materiais fornecidos, — fascículos e filmes, — que a aprendizagem deve ser uma tarefa divertida, que atraia e fascine, que motive e gratifique e que através desses caminhos leve às crianças a se aperfeiçoarem cognitiva e intelectualmente.

Terminamos a avaliação de Pensamento e Linguagem em 1980; estamos no momento acabando de redigir o relatório sobre o trabalho realizado.

Espero, através desses exemplos, ter conseguido ilustrar, mesmo que de forma resumida e precária, a maneira que encontramos para transformar nossas idéias, nosso pensamento e nossa posição a respeito do fracasso nos primeiros anos de escolaridade, em algo de concreto, em algo que possa contribuir para melhoria da competência técnica da instituição escolar.

Passamos pois, de pensadores da educação a educadores em ação.

Desejaria, para terminar, citar e parafrasear a educadora francesa Thirion.. Ela diz e eu estou de acordo: "É preciso denunciar a ilusão que consiste em colocar os problemas sociais em termos psicológicos e apresentar soluções em termos de educação."

Eu acrescentaria:

"É preciso combater a posição que consiste em considerar os problemas educacionais somente em termos sociais e apresentar soluções que podem levar ao imobilismo, ou seja, a negar soluções."

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):21-25, set./dez. 1981

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Sônia Moojen Kiguel
Faculdade de Educação da UFRGS

O uso do tema "DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM" data da primeira metade da década de 1960. Desde então tem sido formuladas diversas definições em busca de um consenso entre os diversos especialistas que atuam na área sobre o tipo de crianças que deve ser incluído nesta categoria diagnóstica.

Alguns autores preferem especificar na sua formulação, o tipo de criança que não está incluído na categoria. Refere Paine (1968, p.784) como distúrbios de aprendizagem a

> "inadequação de rendimento acadêmico não explicável à base de retardo mental, prejuízo sensorial ou físico ou desajustamento emocional".

Outros autores propõem definições mais gerais. Entre eles Duclos (1973, p. 659):

> "incapacidades funcionais ou dificuldades encontradas na aprendizagem de uma ou várias matérias escolares".

Ou Kirk (apud Paine, 1968, p. 784):

> "refere-se a um retardo específico em um ou mais dos processos de fala, linguagem, percepção, comportamento, leitura, escrita ou aritmética".

Pannbacher (1968, p. 403) salienta que os distúrbios de aprendizagem são mais fáceis de descrever do que definir. A autora apresenta as características mais freqüentes referidas na literatura:

a) Inteligência na média ou acima
b) hiperatividade
c) déficits percepto-motores
d) habilidade emocional
e) falhas de coordenação geral
f) distúrbios da atenção (período curto da atenção, distratibilidade, perseveração).
g) impulsividade
h) distúrbios de memória e pensamento
i) deficiência específicas da aprendizagem (leitura, escrita e/ou aritmética)
j) distúrbios da fala, linguagem e audição
l) sinais neurológicos brandos ou equivocos e eletro-encefalograma limítrofe ou normal.

Gearheart (1978, p. 25) caracteriza a criança com distúrbios de aprendizagem da seguinte forma:

"Estas crianças são hiperativas, hipoativas, imotivadas, desatentas, superatentas, incoordenadas e perseverativas; invertem letra ou símbolos quando copiam; apresentam além disto alterações na memória, déficit de linguagem, pobre discriminação auditiva, reconhecimento inconseqüente dos símbolos visuais, confusão direita-esquerda, confusão de figura fundo e outras características. Muitas delas são contraditórias; não as encontramos todos em cada criança com Distúrbio de Aprendizagem".

Nos Estados Unidos, a definição que parece estar sendo mais aceita é a expressa na Lei Pública 91-230 de 13/4/70:

"Crianças com "distúrbios específicos de aprendizagem" apresentam uma alteração em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão e utilização da linguagem falada ou escrita. Esta alteração pode manifestar-se em distúrbios de atenção, pensamento, fala, leitura, escrita e aritmética. Estes distúrbios incluem condições tais como déficits perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia de desenvolvimento. Estes termos não incluem crianças com problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas e motoras, de retardo mental, de alterações emocionais desfavorecidos".

Sugestão de problema a ser discutido em Seminário:

> Em que medida as definições propostas são esclarecedoras sobre o tipo de criança que apresenta Distúrbios de Aprendizagem? Quais as implicações decorrentes das definições propostas?

Sub-tema: FATORES ETIOLÓGICOS DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM.

A incidência de crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem é considerável. De 10 a 30% da população escolar tem problemas na aprendizagem, conforme estatísticas referidas na literatura especializada.

No Rio Grande do Sul, conforme Rotta (1975) num levantamento da situação escolar efetuado pelo Departamento de Assistência ao Educando da SEC, foram avaliadas 4667 crianças que cursaram a 1ª série do 1º grau em 1972. Foi constatado que 33,91% dessas crianças apresentavam suspeitas de disfunções psiconeurológicas.

Kiguel (1976) num levantamento realizado em 1384 crianças de 1ª, 2ª, e 3ª, série do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas, com vistas a averiguação de distúrbios da lecto-escrita encontrou:

com relação à classe social →

	A	B	C	D
Na leitura	25%	30%	43%	52%
na escrita	41%	49%	57%	67%

com relação ao sexo →

	masculino	feminino
na leitura	41%	35%
na escrita	58%	51%

com relação à série →

	1ª	2ª	3ª
na escrita	44%	38%	34%
na leitura	55%	60%	49%

Com relação à etiologia do fracasso escolar há na literatura uma diversidade de teorias e tomadas de posição. Isto parece dever-se ao fato de que crianças com distúrbios de aprendizagem são identificados, analisados e/ou tratados por diferentes especialidades incluindo a pediatria, neurologia, psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, educação e serviço social.

Sugestão de problema a ser discutido no seminário:

Quais as razões que poderiam explicar a alta incidência de crianças com distúrbios de aprendizagem em nossas escolas?

Sub-tema: O PAPEL DO PROFESSOR NA PREVENÇÃO E MANEJO DE CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM.

"Com bastante freqüência o fracasso escolar poderia ser evitado, se o professor tivesse uma adequada informação ou uma compreensão natural das dificuldades da criança e se tivesse se conduzido de maneira adequada" (Quirós, 1972, p. 133).

Os professores, particularmente os de primeiras séries, deveriam ser capazes identificar sinais e sintomas de crianças com dificuldades de aprendizagem em uma idade o mais precoce possível. Uma boa predição já poderia ser feita pelos professores no Jardim de Infância.

Diz Buktenica (1971, p. 35): "Muitas crianças são identificadas como tendo problemas de aprendizagem somente quando já é tarde para uma recuperação efetiva. Há uma tendência para examinar estas crianças depois de seu ponto ótimo de recuperação quanto ao problema de aprendizagem forma agregadas reações emocionais, tornando, a recuperação menos possível".

Observa-se no trabalho clínico que, em geral, os professores são capazes de avaliar o comportamento de seus alunos no que se refere a dificuldades de aprendizagem com relativa precisão, quando são questionadas objetivamente.

Entretanto, os seus conhecimentos relativos a uma terminologia específica, bem como um conhecimento da interrelação dos sintomas, suas causas e conseqüências, são bastante deficitários.

Sugestão de problemas a serem discutidos no seminário:

Qual o papel do professor na prevenção e no manejo de crianças com distúrbios de aprendizagem? Está o professor desempenhando este papel? Que razões impedem ou dificultam este desempenho?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1: BUKTENICA, N. Identification of potential learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, *4* (7): 379-83, 1971.

2. DUCLOS, G. Les troubles de l'aprentissage scolaire. *La vie Médicale au Canada Français*, *2*(7):659-63, 1973.

3. GEARHEART, B. *La enseñanza en niños con transtornos de aprendizaje*. 1978.

4. KIGUEL, Sonia Moojen. *Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª e 3ª série do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas*. Porto Alegre, Redacta, 1976. Diss. mestr. Educação.

5. PAINE, R. Syndromes of minimal cerbral damage. *Pediatric Clinics of North America*, *15*(3):779-801, 1968.

6. PANNBACKER, M. A. Apeech pathologis looks at learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *1*(7):403-9, 1968.

7. QUIROS, J. B. de. *Lenguaje y aprendizaje*. Buenos Aires, CEMIFA, 1972.

8. ROTTA, Newra. Avaliação neurológica evolutiva, eletroencefalográfica em crianças com rendimento escolar deficiente.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):27-28, set./dez. 1981

A ALFABETIZAÇÃO INICIAL SOB UMA NOVA ABORDAGEM

Flávia Maria Sant'Anna
Faculdade de Educação da UFRGS

Trata-se de estudos e experiências realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a finalidade de propor novos rumos para a educação de crianças de 1ª série, do Ensino de 1º grau, na tentativa de evitar o fracasso escolar: atividades metodológicas e instrumentação são propostos para análise, com base de Psicogenética como quadro de referência.

O Seminário foi desenvolvido, destacando-se três grandes tópicos: (1) ponto de partida, (2) multifaces do processo de alfabetização e (3) o modelo pedagógico salientando a Alfabetização num modelo de desenvolvimento humano e social.

1. Ponto de partida: O problema do fracasso escolar (reprovação e evasão) na 1ª série do Ensino de 1º Grau.

2. Multifaces do processo de alfabetização:

- 2.1 Bases antropológicas-sociais
  - a cultura e a sociedade brasileira
  - a cultura da pobreza
  - a marginalização urbana
- 2.2 Bases psicogenéticas e humanísticas
  - o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento
  - o desenvolvimento da totalidade humana
- 2.3 Bases psicolingüísticas
  - a estrutura da língua portuguesa
  - a natureza do conhecimento lingüístico

	2.4 Bases políticas e técnico-administrativas	o contexto escolar e a inovação educacional a organização dos sistemas de ensino (normas e disfunções).
3. *O modelo pedagógico:*	3.1 Enfoque conceitualista	a leitura e a escrita como funções do organismo e do pensamento o conceito e as funções da leitura e da escrita
	3.2 Fases interdependentes	a motivação e a experiência anterior a apreensão e expressão de significados a construção de conceitos
	3.3 Métodos e materiais	o método analítico sintético (palavração) uso e desenvolvimento da linguagem natural da criança contato com materiais escritos
	3.4 Avaliação e controle	avaliação diagnóstica avaliação formativa

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):29-34, set./dez. 1981

372.41-053.2'814

A ALFABETIZAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DE UM OBJETO CONCEITUAL

Esther Pillar Grossi
GEEMPA

Chegamos à problemática da alfabetização como apropriação de um objeto conceitual por uma trajetória muito especial. Há mais de dois anos realizamos nas Vilas Cerne e Santo Operário, na periferia de Canoas, uma pesquisa sobre aprendizagem de crianças de classe popular. Ao nos defrontarmos com uma realidade tão diferente da encontrada em classes alta e média, fomos desafiados inicialmente a tentar adaptar as propostas de ensino para que fossem eficazes com alunos da classe popular. Porém, estamos sendo conduzidos a reformulação muito mais profundas, que incluem o contexto escolar, os conteúdos e a própria metodologia do ensino convencional.

Em vista da gravidade dos altos índices, em classe popular, de insucesso na alfabetização, que é a porta de entrada do edifício escolar, obtivemo-nos por ora, no estudo de como ensinar a ler e a escrever nas vilas de periferia urbana e, para realizá-lo, já trabalhamos com 150 alunos, distribuídos em 5 classes-laboratório.

PLANO GERAL DE PESQUISA

Em primeiro lugar, procuramos fazer uma caracterização sócio-econômico-antropológica das Vilas em que pesquisamos para ter uma visão ampla das causas dos problemas de aprendizagem dos alunos daquelas populações.

Paralelamente, procedemos a uma avaliação individual das crianças do ponto de vista clínico e neurológico, afetivo e cognitivo, a fim de verificar se carências nestas áreas, descartariam qualquer outra responsabilidade para o seu insucesso escolar.

Enquanto isso, em classes-laboratório chamadas "Clubinhos", aplicávamos atividades didáticas, observando a reação e os efeitos produzidos nos alunos, para analisar a escola como variável desta engrenagem.

Uma vez que o estudo implica pessoas de classes sociais diferentes, fez-se imperativo o estabelecimento de uma base mínima de confiança entre pessoas da Vila e pesquisadores, bem como o cuidado com a escolha de instrumentos que

sejam culturalmente adequados e estas populações. Foram também objeto de cuidado, as relações entre aplicadores de provas e entrevistadores e os sujeitos na Vila. Um descaso destes aspectos pode falsear inteiramente os resultados de uma investigação, o que acontece com muita frequência.

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICO-ANTROPOLÓGICA

A caracterização sócio-econômico-antropológica levada a efeito em entrevistas familiares informais, resultou no conhecimento de que as Vilas, nas quais pesquisamos, são representativas da classe popular brasileira, pelo nível de salários e de instrução, pelo número de elementos em cada família, pelas condições de moradia, pela média do tempo em que se deu o êxodo rural, pelo tipo de ocupações e lazer, pelas funções na família, pela presença de televisão em mais de 70% das casas, etc...

Desta caracterização, vieram-nos informações sobre as obrigações assumidas pelas crianças em suas casas, que justificam suas habilidades observadas nos "Clubinhos", tais como, costurar, cozinhar, lavar louça, roupa e chão, varrer, cuidar dos irmãos menores, carregar água, fazer compras em armazém, etc.

Mas, ao lado disso, também veio a informação sobre a ausência quase total de material escrito nas casas, o que priva as crianças da experiência de observação de atos de leitura e de escrita, a qual é importante para a apropriação do que seja escrever e ler. Segundo estudos sobre alfabetização, de Emilia Ferreiro, psicologa piagetiana argentina, esta apropriação se inicia aos 2 anos de idade, quando há ambiente para tal, isto é, material escrito e pessoas que os manuseiem.

Também a caracterização sócio-econômico-antropológica forneceu o conhecimento de que, embora os pais julguem que a escola é importante, porque eles pensam que ela possibilitaria ascenção social, o estigma de que aprender na escola não é acessível à classe popular, também é fortíssimo.

A história do insucesso escolar de tios, pais, irmãos, primos ou vizinhos, faz com que as crianças nesta população ingressem na escola com a perspectiva de que não vencerão as exigências que ela lhes fará.

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS

Pela aplicação individual de provas e exames, assim como pela observação participante durante as aulas das classes-laboratório, obtivemos os resultados que seguem na avaliação de cada aluno.

Clinicamente, nenhum aluno se encontra abaixo dos níveis de desenvolvimento considerados normais, nas tabelas que comparam peso a altura com a idade das crianças, nem foram encontrados sintomas de comprometimento neurológico que prejudique a sua capacidade de aprendizagem. O problema de

saúde mais sério apresentado pelas crianças são cáries dentárias. A fome atual, superada com a merenda escolar, não impede que os alunos atuem normalmente na sala de aula. Dados obtidos nas entrevistas familiares revelam que mais de 50% dos nossos alunos foram amamentados ao seio durante mais de 6 meses, o que representa a melhor alimentação para um lactente, associada às suas conhecidas vantagens afetivas. Este conjunto de dados pode contradizer a idéia tão generalizada de que normalmente nas classes populares há e houve subnutrição severa nos 2 primeiros anos de vida, a qual é responsavel por destruição em caráter irreversível de células nervosas, afetando negativamente a capacidade de aprender.

Do ponto de vista psico-afetivo, a dificuldade maior se situa na área da individuação, que é altamente correlacionada com a falta de consciência de classe, do grupo social a que pertencem. Não há indicadores, inclusive através dos dados da observação participante, sobre a presença de fatores emocionais que diferenciem significativamente os alunos de classe popular dos de classe alta e média. Por outro lado, a caracterização sócio-econômico-antropológica corroborou com isto quando revela a existência, na Vila, de famílias contando em sua maioria com pai e mãe, com uma estrutura dentro dos padrões tradicionais, inclusive com a pouca incidência do trabalho feminino que poderia fazer supor o abandono físico das crianças.

Na área psico-cognitiva, para avaliação do nível operatório de inteligência dos sujeitos, foram usadas provas piagetianas, cujos resultados se assemelham aos obtidos numa população de Genebra. Este fato elimina a pressuposição de que o ambiente neste meio social, além de adverso sócio-economicamente, também seria sempre adverso para o desenvolvimento da inteligência.

ESCOLA E PROPOSTA DIDÁTICA

Uma vez que os fatores de ordem individual não têm peso tão significativo na explicação do insucesso escolar destes alunos, debruçamo-nos sobre a escola para analisar suas responsabilidades nesta explicação.

Através do trabalho nos "Clubinhos", planejado e executado semanalmente, procura-se adaptar as atividades didáticas, levando em conta os dados da realidade dos alunos da Vila, utilizando sempre que possível materiais didáticos do próprio ambiente das crianças e valorizando as habilidades específicas de que são portadores os alunos. Na aplicação e avaliação regulares das atividades didáticas que visam produzir melhores rendimentos escolares para estas crianças, fomos conduzidos a questionar aspectos da própria escola, começando pela alfabetização que nos ocupava diretamente. Desta, nos restringiremos, neste artigo, a alguns poucos questionamentos centrais.

QUESTIONAMENTOS À ALFABETIZAÇÃO CONVENCIONAL

O trabalho de pesquisa sobre alfabetização em classe popular evidenciou a possibilidade de se distinguir teoricamente dois tipos de alfabetização, que se caracterizam como segue:

1° —A codificação e decodificação mecânicas da correspondência entre grafemas e fonemas, que conduz à decifração de um texto e à sua cópia.

2° — A apropriação do objeto conceitual "ler e escrever", que implica no estabelecimento de correspondências entre dois modos de representação do que pensamos, a saber, a representação oral e a representação escrita.

Trata-se de algo complexo e amplo, que inclui como um subconjunto parcial, tarefas do primeiro tipo de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO MECÂNICA

O primeiro tipo de alfabetização é o que se busca praticar, via de regra, nas escolas, dentro da concepção corrente no ensino tradicional, de que se deve iniciar pela alfabetização mecânica para depois passar à leitura com compreensão.

Na realidade, há nisto um equívoco: quem consegue aprender a ler e escrever, é porque vivenciou minimamente o segundo tipo de alfabetização, no contexto de suas experiências de vida, quer seja na escola ou em casa.

A concepção do primeiro tipo de alfabetização reflete a teoria de aprendizagem que lhe é subjacente, ou seja, o condutismo behaviorista. Para o condutismo, a aprendizagem se dá de fora para dentro, como resposta aos estímulos provenientes do meio, os quais na escola são organizados pelo professor, convicto de que com eles produzirá aprendizagem.

Entretanto, no processo de aprendizagem e, no caso que nos ocupa, no processo de alfabetização, a criança capta e aproveita todos os estímulos que lhe vêm do ambiente e os organiza mentalmente. Ela organiza mentalmente não somente aquilo que o professor lhe oferece em aula, decorrendo disto uma diferença significativa entre crianças de classe popular e de outras classes. Estas têm um ambiente rico de materiais escritos (jornais, revistas, livros, cartas, etc...), assim como de pessoas que lêm e escrevem na sua proximidade. Aquelas, ao contrário, não possuem ou possuem reduzidas experiências neste sentido, as quais, por isso, não conseguem complementar o que é feito na escola. Disto decorre a necessidade de reorganizar a alfabetização nas escolas de classe popular.

ALFABETIZAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DE UM CONCEITO

A experiência concreta nos "Clubinhos" forneceu outros dados, os quais associados a um quadro teórico preciso, elucidam mais amplamente a proble-

mática. Do quadro teórico emana que podem ser classificados em 4 categorias os conteúdos da aprendizagem: conceitos, relações, algoritmos e nomenclatura. Na visão teórica tradicional, alfabetizar é ensinar um algoritmo. Na proposta que inspirados nos estudos piagetianos de Emilia Ferreiro, entendemos a alfabetização como a aprendizagem de um conceito. A diferença dos dois enfoques tem consequências importantes.

Em primeiro lugar, a aprendizagem de um conceito é um processo longo, com gênese própria de desenvolvimento, em que a sistematização é precedida pela fase de "jogo livre" com os elementos que vão constituir posteriormente o conceito. A aprendizagem de um conceito não se faz nem por treinamentos nem por explicação discursiva de outrem, mas pela dialética de um conflito cognitivo. Não se constrói um conceito pela mera acumulação linear de informações retidas de memória. Ele requer reorganização interna através dos esquemas de assimilação e de acomodação do sujeito. Este processo é criativo, é lógico, porque se baseia na elaboração e testagem de hipóteses por conta do aluno, seguindo etapas graduais de complexidade, as quais revestem formas originais e pessoais.

DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO-MOTOR

Este processo supõe um bom desenvolvimento perceptivo-motor, havendo uma correlação positiva entre alfabetização e boa performance na organização espacial e temporal, na audibilização e na coordenação visual e tátil, no estabelecimento do esquema corporal e da lateralidade, do desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, etc. As crianças das Vilas, cujas performances neste campo são boas, como consequência do tipo de atividades que realizam no seu dia-a-dia, evidenciaram com clareza e destinção entre correlação positiva e correlação causal, distinção aliás elementar para a estatística. Se o bom desenvolvimento perceptivo-motor fosse a causa da alfabetização, não poderíamos ter os altos índices conhecidos de insucesso escolar em meio popular. É que a alfabetização é a apropriação de um objeto conceitual e não tem como cerne do processo o desenvolvimento perceptivo-motor. Este é, sim, um pré-requisito e não uma causa.

A alfabetização como construção do conceito do que é ler e escrever se apóia não só na criatividade e no raciocínio lógico da criança, mas também nas suas relações sócio-afetivas, porque vai além da decifração e da cópia, sendo uma nova maneira de se expressar e de se comunicar com os demais.

Somente a alfabetização concebida assim pode se constituir na forma mais ampla de alguém "tomar a sua palavra", continuando o processo básico de humanização da pessoa, iniciado quando ela acede à linguagem oral. Nesta perspectiva, a alfabetização pode ser caminho de libertação e não de domesticação. Somente esse tipo de leitura e de escrita pode levar o aluno à "leitura, releitura e escrita" da sua própria realidade, pré-requisito central da libertação.

PRÓXIMAS FASES DA PESQUISA

Levando em conta questionamentos, como os que abordamos agora, que brotam do trabalho direto na Vila, é que vem se desenvolvendo esta investigação.

O que foi apresentado no Seminário sobre Alfabetização da Faculdade de Educação da UFRGS são resultados parciais da pesquisa que continua em marcha pela equipe interdisciplinar do GEEMPA. Este estudo preve ainda mais 2 etapas:

1ª — A da validação dos efeitos desta proposta de alfabetização em classe regular, com a determinação de uma grande lista de sugestões de atividades em cada disciplina, onde sejam explicitadas em cada uma delas os aspectos lógicos, perceptivo-motores e sócio-afetivos que têm vinculação com a alfabetização. Proposta didática nesta pesquisa não é concebida como uma receita a ser repetida pelos professores, mas como um corpo teórico e prático que possa inspirar a organização dinâmica e original que cada classe requer no seu processo de aprendizagem.

2ª — A formação de professores-construtores de proposta didática para suas classes, à luz das características peculiares de alunos de classe popular.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):35-36, set./dez. 1981

373.312.127.2.057(816.51)

REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU: UMA NOVA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Euza Maria de Rezende Bonamigo
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

A preocupação central da presente pesquisa foi a de examinar, com certa profundidade, a visão que se tem do problema da repetência na 1ª série do 1º grau. Partiu-se do pressuposto de que a solução de um problema depende do modo como ele é percebido pelas pessoas a ele diretamente ligadas.

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, cujos dados foram coletados através de entrevistas e questionários aplicados a amostras de professores, especialistas, pais e alunos repetentes, selecionadas das escolas públicas estaduais de 1º grau de Porto Alegre.

Os resultados permitiram caracterizar o aluno repetente de 1ª série, identificar as causas da repetência e as providências tomadas pela escola para solucionaro problema, segundo a opinião dos informantes.

RECOMENDAÇÕES

1. Deve-se enfatizar no preparo de professores de 1º grau:
   - O atendimento a grupos diversificados.
   - A idéia de que a alfabetização é um processo contínuo que não culmina na 1ª série.
2. Deve-se despertar o professor para:
   - A teoria da profecia.
   - Seu poder de decisão.
   - As implicações pedagógicas, psicológicas e sociais da reprovação.

3. Deve-se levar em conta que os professores de séries iniciais:
   - Devem ter oportunidades de treinamento
   - Têm direito a melhores salários.
   - Devem gozar de melhor status devido à grandeza de sua função social.
4. É urgente orientar os professores quanto a uma avaliação que leve em conta:
   - Outros aspectos da criança, além das habilidades de ler e escrever.
   - A relevância do que se ensina
   - Os malefícios da reprovação.
5. Recomenda-se:
   - A realização de novos estudos sobre repetência na 1ª série.
   - A divulgação da experiência de professores de 1ª série que tenham sido bem sucedidos na promoção de alunos.
   - Amplas oportunidades de educação pré-escolar, como recurso preventivo do fracasso nas séries iniciais.
6. Idéia para reflexão:

Se forem levadas em consideração os bloqueios causados pela experiência do fracasso, talvez seja mais complexo atender o *aluno repetente* do que o *aluno fraco promovido*.

Educ. e Real., Porto Alegre, 6(3):37-50, set./dez. 1981

372.45:800.732

INTERFERÊNCIA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Leda Bisol e Maria Helena Degani Veit
Instituto de Letras e Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo principal aprofundar o conhecimento entre os sistemas alfabéticos e fonológico. Os dados foram coletados em três regiões sócio-lingüísticas diferenciadas do RS e analisadas comparativamente a população bilíngüe e a monolíngüe. Esta pesquisa, que oferece uma escala de nível ortográfico para levantamento de dificuldades na escrita, permitiu classificar e explicar erros mais comuns, e levou os autores à conclusão de que a organização do material de alfabetização deve ter por base o conhecimento seguro dos dois sistemas acima mencionados.

1 — OBJETIVOS

O objetivo geral do presente estudo foi efetuar o levantamento de erros no desempenho ortográfico de alunos adultos no último mês do Curso de Alfabetização Funcional em três áreas sócio-culturais, a fim de verificar a interferência de um segundo idioma no processo de aprendizagem da escrita.

Escolheram-se três áreas sócio-culturais diversificadas, nas quais analisaram-se dados de bilíngües x monolíngües, com os seguintes propósitos: confirmar se o fenômeno da interferência de uma segunda língua existe no plano da grafia; investigar-se, no caso de existirem, se as diferenças de erros seriam provenientes de diferença dialetal (Língua Portuguesa executada em três zonas sócio-culturais).

---

* Artigo extraído da pesquisa: Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita, de autoria de Leda Bisol, Gilberto Scarton, Lyris Wiedemann e Maria Helena Degani. Rio de Janeiro, MOBRAL; Porto Alegre, PUCRS, 1975.

Esse levantamento também proporcionou a consecução de dois objetivos secundários para esta pesquisa, o de aprofundar o conhecimento sobre o grau de relação entre os sistemas alfabético e fonológico, e o de testar a viabilidade do emprego de uma escala de nível ortográfico (vide seção do Método) para localizar problemas de ortografia em Português.

No presente artigo, somente serão considerados os erros de permuta.

2 — *MÉTODO*

Para a mensuração do desempenho ortográfico dos sujeitos do presente estudo, procedeu-se à construção de uma escala ortográfica, inexistente até então para a Língua Portuguesa, que estabeleceria níveis de dificuldades e permitiria aplicação dos mais fáceis à amostra.

2.1 - Construção de Escala Ortográfica

Foi realizado um estudo preliminar baseado na sistemática seguida por Villarejo na construção da "Escala de Ortografia española para la escuela primária" (Garcia, 1960).

No primeiro momento, selecionou-se, do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete (1958), por amostragem sistemática, a última palavra de cada página, perfazendo o total de 5.396 vocábulos. Destes, foram eliminados por três juízes, os de uso raro, antiquados, excessivamente técnicos, longos (mais de sete sílabas), homófonos, e de sentido pejorativo. Permaneceram 2.001 palavras, as quais, ordenadas segundo tábua de números aleatórios, foram distribuídas em listas de cem. Dessas, foram escolhidas dez listas aleatoriamente para serem aplicadas a determinados sujeitos.

Os critérios para seleção dos sujeitos seguiram, em parte, a sistemática de Villarejo: apontou-se, como naquele estudo, por um nível de ensino onde a fixação ortográfica fosse mais decisiva, mas tratou-se de atender também a características semelhantes às da população-alvo: alunos mobralenses. Por isso, as 1.000 palavras que constituíram a escala foram aplicadas à população do 4º e último nível do Ensino Supletivo, onde estão matriculados alunos com mais de 16 anos de idade.

Ao invés de se fazer uso das dez listas de cem palavras a um número limitado de sujeitos, optou-se pela aplicação de duas listas a todos os alunos (4.206) que compareceram à escola nos dois dias consecutivos da aplicação. Tal critério pressupunha a homogeneidade da distribuição da população pelas escolas. Foram, pois, as listas de palavras escritas por número de alunos que variou de 860 a 609. Trinta minutos levou em média, por lista, essa aplicação, realizada pelos auxiliares pedagógicos de cada escola.

No que tange à organização da escala propriamente dita assim se procedeu: foram as palavras codificadas como certas ou erradas, considerando-se

como errada aquela não escrita de acordo com a lista e a que estivesse em branco. E na base do percentual de erro de cada unidade, foram as palavras do teste agrupadas de forma que constituíram 46 níveis, ordenados em escala ascendente de dificuldades (cf. a obra citada).

2.2 __ Amostra, construção e aplicação do instrumento

Estabelecido o nível de dificuldades ortográfica, foram consideradas, para efeitos de aplicação aos alunos mobralenses, as palavras (em número de 103) com percentual de erro igual a zero ou um. Dessas, foram eliminadas as que tinham apenas duas letras, e aquelas com dificuldades ortográficas análogas e precedentes. Permaneceram 60 palavras que constituíram o instrumento para a coleta de dados desta pesquisa. A aplicação do instrumento teve a duração de 40 minutos aproximadamente e foi efetuada pela própria equipe de pesquisadores, no último mês do Curso de Alfabetização Funcional do MOBRAL.

A amostra é formada de alunos mobralenses de três zonas sócio-culturais: colonização italiana (Caxias do Sul), colonização alemã (Alto Taquari) e metropolitana (Porto Alegre). Em cada zona aproximadamente cem alunos bilíngües foram comparados a monolíngües em número igual ou superior. O instrumento foi aplicado a todos os bilíngües de cada classe e a número igual de monolíngües até obter-se quantidade de dados equivalente a cada categoria. Em Porto Alegre a aplicação atingiu a todas as classes em funcionamento por ser reduzido o número de bilíngües.

TABELA 1: Amostra

Zonas sócio-culturais	Monolíngües	Bilíngües Italianos	Bilíngües Alemães
Italiana	119	98	—
Alemã	100	—	98
Metropolitana	173	16	10

As palavras foram catalogadas em correta, errada, em branco, ininteligível ou substituída por outra. E os erros foram classificados em metaplasmos de acréscimo, subtração, permuta, e metátese.

A tabulação dos dados levou em conta o número de vezes em que determinado erro ocorreu, e o percentual de erro considerou a variável sócio-cultural, permitindo comparações intra-regionais, monolíngües e bilíngües e inter-regionais, monolíngües entre si, ficando a primeira somente prejudicada na região metropolitana, em face de seu reduzido número de bilíngües.

3 — *RESULTADOS E DISCUSSÃO*

Neste sucinto relato, tratar-se-á apenas dos erros relacionados a interferências fonológicas. É nesse sentido que certas permutas são muito expressivas.

Admitindo-se que todo sistema oferece uma margem de possibilidades de desvios, e que esses, denominados didaticamente *erros*, vão delineando a deriva de uma língua, podemos afirmar que os erros de escrita que refletem o sistema fonológico são predizíveis, desde que a realidade sócio-cultural seja levada em consideração.

Figuraram, pois, neste trabalho, entre as expectativas, as trocas de letras que representassem dois fonemas separados apenas por um traço, fosse esse referente ao papel das cordas vocais, ao ponto ou ao modo de articulação. Apreciemos alguns resultados desta análise, através dos itens que seguem, cujos títulos são por si mesmos definidores.

3.1 - Sonorização

TABELA 2: Sonorização

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
0,78	—	—	4,70	0,53	—	—

Os dados acima indicam que esse tipo de erro é mais freqüente no bilíngüe alemão, não ficando de todo excluído do monolíngüe. Nesse, por tratar-se da diferenciação na base de um só traço; naquele, também, por interferência.

O falante alemão, ao aprender português, tende a substituir a oclusiva surda pela sonora, por não ser aspirada, pois a oposição na classe das oclusivas se faz na língua alemã com o acréscimo à surda do traço de aspiração. Por isso *brebaro* por *preparo, babel* por *papel, puneca* por *boneca* foram trocas comuns na escrita dos bilíngües alemães.

Também confusões do tipo *chanela* por *janela, peije* por *peixe* ocorreram, provavelmente, como vestígios do fato de não existir /z/ no sistema alemão.

3.2 - Palatalização

TABELA 3: Palatalização

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
1,44	3,79	2,23	2,27	1,84	5,29	1,92

Os dados mostram que a palatalização constitui, de fato, problema maior para o bilíngüe italiano, embora o alemão apresente algumas dificuldades específicas e os monolíngües tenham também acusado erros, ainda que em proporções menores.

Permutas do tipo *samar* por *chamar, peice* por *peixe, zanela* por *janela* ocorreram com mais freqüência nos italianos, provavelmente como reflexo de uma característica do vêneto, em um dos seus dialetos, o que predomina em Caxias do Sul, que é a passagem das palatais /š/ e /ž/ para as alveolares /s/ e /z/, antes de /e/ e /i/ (cf. Bunse, 1969).

Todos os grupos observados titubearam com *lh*; substituindo por /λ/e/y/ (*folia* ou *foia* por *folha, velio ou veio* por *velho*) por razões que assim poderiam ser postas:

O dialeto italiano falado na zona de colonização, caracteriza-se pela substituição de /λ/ por /y/: *someya* (parece), *paya* (palha).

O sistema alemão não contém a palatal mencionada como unidade indecompassível.

Os monolíngües, por fim, refletem problemas relacionados à história das consoantes /λ/ e /ñ/, que não existiam no latim, oriundas de /ly/ e /ny/, cujo status de fonemas independentes é ainda questionável na Literatura (cf. Pontes, 72).

3.3 - Vibrante

TABELA 4: Vibrante

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
0,43	0,65	1,07	0,88	0,37	1,65	0,36

Aqui se trata de permutas que dizem respeito à vibrante como se vê nos seguintes exemplos: *rrelõgio* por *relõgio,poderr* por *poder, tera* por *terra, solvete* por *sorvete, tela* por *terra.*

De modo geral, os dados revelaram que a vibrante constitui um problema maior para as regiões de colonização alemã e italiana.

Costuma-se identificar o bilíngüe italiano pela pronúncia da vribrante, como também o bilíngüe alemão, ainda que as realizações alofônicas de um e de outro tomem aspectos diferentes. Por tais razões, esperavam-se, nos dois grupos, índices elevados de erros, quando estivesse em jogo a grafia de letras relacionadas à vibrante, quer simples, quer múltipla.

Por outro lado, partindo-se do pressuposto de que o mesmo ponto de articulação e o mesmo comportamento das cordas vocais podem dificultar a percepção de duas realidades fonéticas, poderiam acontecer, indistintamente, outros erros incluídos aqui como a troca de "r" por "l" ou "r" por "d" e vice-versa, quando estivessem em pauta a vibrante simples.

De acordo com as expectativas, a aprendizagem da letra que representa a vibrante é um problema maior para o bilíngüe italiano e para toda a zona de colonização alemã, tomando em cada caso uma configuração distinta. Os bilíngües italianos erraram mais na representação gráfica da vibrante múltipla, escrevendo dois erres indiscriminadamente, seja no início do vocábulo (rrata), seja no fim (verr). Equivocaram-se menos na identificação da vibrante em posição medial. Vale notar, no entanto, que os bilíngües italianos de Porto Alegre registraram acentuadamente esse erro. Ao contrário, os bilíngües alemães apresentam mais dificuldade na identificação da vibrante em posição medial escrevendo "fero" por ferro, "futurro" por futuro, mais vezes.

Parece provável que se trate de interferências caracterizáveis pela natureza diferente das línguas em contato com o Português. O dialeto italiano da zona da colonização transforma a vibrante múltipla em simples. O fato de esse dialeto não possuir a vibrante múltipla, predominantemente alveolar no Português falado do Rio Grande do Sul, provoca alterações na pronúncia do bilíngüe que se refletem na escrita, na fase da alfebetização, como revelam os dados.*

O fato de o bilíngüe alemão permutar dois erres — por um, em posição medial, mais vezes que os italianos — sobrepondo-se aos demais grupos em cortejo, revela interferências que se processam por razões diversar das que foram atribuídas ao dialeto italiano falado na zona da colonização. Na posição em que a Língua Portuguesa oferece a vibrante simples, o dialeto alemão só apresenta a

* Para facilitar o entendimento, usamos, em vez do termo fonético apropriado, a nomenclatura tradicional: vibrante simples e múltipla.

vibrante múltipla, seja anterior, seja posterior. Portanto, o bilíngüe alemão tem de aprender a vibrante simples, enquanto o italiano tem de aprender a vibrante múltipla, pois são esses fatos de comportamentos estruturais diferentes em uma e outra língua que provocam as alterações encontradas na expressão oral e constatadas na escrita desses indivíduos. Merece observar-se que o problema do bilíngüe alemão teve repercussões na escrita dos monolíngües daquela zona de colonização.

3.4 - Bilabialidade

TABELA 5: Bilabialidade

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
1,39	0,59	1,18	0,66	1,36	6,17	4,76

As letras em foco neste item representam elementos da classe das oclusivas surdas, diferenciados uns dos outros pelo ponto de articulação. Daí as ocorrências de *cano* por *pano*, *coder* por *poder*, *afripano* por *africano*, *esterar* por *esperar*, *alpura por altura*.

Os resultados parecem dizer que não se trata de um problema específico de um dos grupos sócio-culturais. E permitem inferir que merecem certo cuidado na aprendizagem da escrita as letras que representam sons aparentados por traços acústicos, como os feitos na região velar e labial [k] e [p], e os aparentados por aproximidade do ponto de articulação, como os feitos na região alveolar labial [t] e [p].

3.5 __ Lateralidade

TABELA 5: Lateralidade

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL
0,70	0,85	0,55	0,35	1,07	—	—

As trocas de *l* por *n*, por *d* e vice-versa como de *l* por *u* (na posição pos-vocálica) dizem respeito à representação de sons confundíveis na base de semelhanças fonéticas.

Não ocorreram em grande escala nem são peculiares a determinado grupo. É que trocas como *boleca* por *boneca*, *dugar* por *lugar*, *autura* por *altura* têm em comum, além de outras características, o fato de apresentarem sons articulados na mesma zona da cavidade bucal. São os dois primeiros freqüentes na linguagem infantil, reflete o último uma tendência da fala, de caráter universal.

3.6 - Sílaba

TABELA 6: Sílaba

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
6,43	8,02	10,99	18,06	13,90	23,08	8,97

A já mencionada "facilidade com que se passa, em português, de um ditongo a um monotongo, seja no registro não oculto, seja no formal" (Mattoso Câmara, p. 44, 1970) fazia pressupor que ocorressem em todas os grupos erros na escrita de vocábulos que contivessem ditongos, sobretudo de crescentes.

Os dados confirmam a pressuposição. Independente da variável monolingüismo — bilingüismo e da região geográfica, os monolíngües foram substituindo os ditongos nas palavras que os continham, refletindo-se na escrita uma realidade da expressão oral com percentuais elevados. Em relação à zona geográfica, o incidente apresentou-se menos expressivo em Caxias do Sul, o que, provavelmente, deve estar relacionado ao grau da alfabetização, caracterizado esse grupo como o que atingiu o índice mais alto de acertos.

3.7 - Vogais Finais

TABELA 7: Vogais Finais

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
2,18	0,62	1,11	0,42	3,32	0,75	4,12

As vogais do sistema fonológico, em posição final, sofrem um processo de redução que torna confundíveis na fala as vogais *o* e *u* de um lado e *e* e *i* de outro, podendo provocar distúrbios de escrita como *ventu* por *vento, noiti* por *noite*.

Os resultados da Tabela parecem indicar que se trata de dificuldade que reflete uma peculiaridade da Língua Portuguesa, pois os monolíngües mostraram-se mais sensíveis ao problema do que os bilíngües.

3.8 - Vogal Nasal

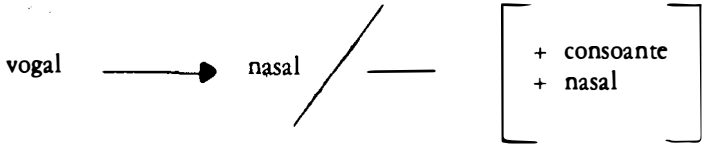
TABELA 8: Vogal Nasal

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
2,34	0,12	0,78	1,24	2,08	1,12	—

A tabela parece indicar que a identificação de uma vogal seguida de consoante nasal constitui alguma dificuldade na aprendizagem da escrita. *Africono* por *africano, fema* por *fama, vonto* por *vento* exemplificam-no.

Tais erros ocorreram, sem caracterização dialetal, esparsamente, com predominância do que diz respeito à conversão do traço anterior em posterior, manifestada pelo maior número de vezes que, no contexto descrito, a vogal "o" apareceu no lugar de "e", refletindo a realidade auditiva supracitada, isto é, a percepção do som abafado que adquire a vogal em contato com uma consoante nasal.

Este fato põe em evidência que todas as sutilezas fonéticas que envolvem a expressão oral dificilmente poderiam ter representações no sistema alfabético. Em relação ao caso em pauta, poder-se-ia dizer que seria redundante que se determinasse um diacrítico específico no alfabeto para representar a seguinte regra fonológica de caráter geral:



Não resta dúvida, porém, que a tarefa do alfabetizador se tornaria menos árdua, se tomasse conhecimento de fatos como esse que se desenrolam, naturalmente, de acordo com a estrutura da língua.

3.9 - Assimilação

TABELA 9: Assimilação

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
0,64	0,48	0,60	0,38	0,96	1,29	2,31

Nesta Tabela estão incluídos resultados referentes tanto a substituições que refletem o problema de assimilação vocálica como *buneca* por *boneca* (influência da consoante prescedente), *Argintina* por *Argentina* (influência da vogal seguinte) quanto por dissimilação *vetima* por *vítima*, *reta* por *rata*. Foram os primeiros, porém, os mais freqüentes, justamente aqueles comuns à expressão oral.

Os dados confirmam que esse tipo de erro ocorre em qualquer dos grupos e em qualquer das zonas geográficas, parecendo, pois, constituir um problema de grau de alfabetização.

3.10 - Letras Multivalentes

TABELA 10: Letras Multivalentes

CAXIAS DO SUL		ALTO TAQUARI		PORTO ALEGRE		
MONO	BI-IT.	MONO	BI-AL.	MONO	BI-IT.	BI-AL.
3,84	4,75	5,34	3,17	5,97	8,74	0,68

A análise revelou que o uso das letras multivalentes constitui uma dificuldade para monolíngües e bilíngües.

É que certas letras são portadoras de multivalores no sistema alfabético, por estarem relacionadas a mais de uma unidade do sistema fonológico. Tal ambigüidade fá-las confundíveis e constitui um problema de alfabetização.

A letra "x" representa a fricativa palatal surda em *peixe*; a fricativa alveolar sonora em *exame*, além do encontro "ks" em *fixo*. Por outro lado, a consoante fricativa palatal surda tanto pode ser simbolizada por "x" como em *deixar*, quanto por "ch" como em *chamar*.

A letra "s" representa a consoante fricativa alveolar surda em *sola*; a sonora, em *asa*. Por outro lado, o fonema classificado como consoante fricativa surda tem múltiplas representações gráficas.

A letra "c", além de representar dois fonemas, a fricativa surda como em *cedo* e a oclusiva velar surda como em *colo*, mantém, no sistema alfabético, com a combinação "qu", uma relação distribucional: uma exclui a outra, contextualmente, complementando-se.

As letras "j" e "g" representam o mesmo fonema, a fricativa palatal sonora como se percebe em *jato* e *gelo*, porém "g" também significa a oclusiva velar sonora como revela a palavra *gato*.

Tais fatos faziam pressupor que erros desta espécie ocorressem, quer entre monolíngües, quer entre bilíngües, com preponderância entre os últimos.

Os dados ilustram as espectativas e trazem a seguinte informação: embora se avolume na escrita de bilíngüe, como se esperava, a confusão entre letras ambíguas relacionadas a fenômenos de interferência como "g", "j", "x" e "ch" de acordo com as explicações apresentadas nos itens da sonorização e da palatalização — em quase todos os casos, os percentuais foram superados pelos monolíngües ora de uma região ora de outra. Isso revela que as referidas permutas dizem respeito sobretudo à relação sistema alfabético/sistema fonológico.

4 - CONCLUSÕES

4.1 — Quanto ao Instrumento

4.1.1 — A aplicação da escala ortográfica possibilita uma tentativa de classificar graus de alfabetização.

4.1.2 — A escala ortográfica, em seus vários níveis, pode ser empregada para medir o nível ortográfico no Curso Supletivo e para detectar dificuldades em qualquer nível.

4.2 — Permuta

4.2.1 — Os erros de permuta parecem estar associados a três aspectos: 1°) ao relacionamento dos sistemas alfabético e fonológico; 2°) a certas tendências da língua; 3°) a interferência de uma segunda língua.

4.2.2 — Em função desses três aspectos, a ocorrência dos vários tipos de permuta varia entre os diferentes grupos, sobrepondo-se ora os bilíngües de um e outro grupo, ora monolíngües.

4.2.3 — Esse tipo de erro alcançou percentuais elevados, na maior parte das vezes, apresentando os índices mais relevantes.

5 — RECOMENDAÇÕES

Com base nas conclusões, encaminham-se ao MOBRAL as seguintes recomendações e sugestões:

5.1 — A organização do material de alfabetização deve ter por base o conhecimento seguro dos dois sistemas que estão em jogo na alfabetização: o alfabético e o fonológico.

5.2 — Diferentes materiais e procedimentos de ensino devem ser elaborados a partir do conhecimento das realidades sociolingüísticas. Pois, como se comprova por esse estudo, as variantes dialetais parecem influir nos problemas de alfabetização.

5.3 — Os programas de alfabetização poderiam incluir uma primeira fase de exercícios de percepção auditiva e visual e treinamento de capacidade motora, o que facilitaria a aprendizagem da leitura e escrita e contribuiria para diminuir o número de erros.

5.4 — As cartilhas poderiam ser reavaliadas a fim de se evitar, em face dos dados aqui apresentados, que nas primeiras lições ocorressem palavras que contivessem muitas dificuldades do ponto de vista do relacionamento dos sistemas alfabético e fonológico.

5.5 — As cartilhas organizadas para comunidades bilíngües, além dos cuidados anteriormente mencionados, devem apresentar procedimentos diferentes para dar conta daqueles sons que refletem o fenômeno de interferência.

5.6 — Estudos relacionados a dificuldades da escrita alfabética poderiam ser desenvolvidos utilizando-se outros níveis da Escala Ortográfica em populações de diferentes adiantamentos, o que possibilitaria o levantamento de problemas de grafia que não foram aqui estudados.

6 — REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMORIM, Antônio. *Fonoaudiologia geral.* São Paulo, Pioneira, 1972.
2. BRIGHT, William. As dimensões da Sociolingüística. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F. *Sociolingüística.* Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. p. 41-8.
3. BUNSE, Heinrich. Colonização e língua. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA,* 4 Anais São Paulo, 1969. p. 497-506.
4. ____ *Dialetos italianos no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1973. Mimeogr.
5. CALDAS AULETE. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa.* São Paulo, Jackson, 1958.
6. CARVALHO, J. Herculano de. *Teoria da linguagem.* Coimbra, Atlântida, 1967. v.1.
7. CHOMSKY, Noam. *Aspects of theory of syntax.* s.1., s. ed., 1957.
8. COUTINHO, Ismael L. *Gramática histórica.* Rio de Janeiro, Acadêmica, 1954.

9. DE CECCO, John P. *The psychology of language, thought and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
10. FERGUSON, Charles. Diglossia. In: FONSECA, M.S.V.. & NEVES, M.F. *Sociolingüística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. p.99-118.
11. FISHMAN, Joshua. A sociologia da linguagem. In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, Moema F. *Sociolingüística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. p.25-40.
12. FRIES, Charles C. Phonetics and phonemics. In: DE CECCO, John P. *The psychology of language, thought and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967. p.179-84.
13. GARCIA, Francisco. *Comprobación experimental del nivel ortográfico de los alumnos .., de la gran Lima*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1960. Mimeogr.
14. GIBSON, E.J.; PICK, A.; OSSER, H.; HAMMOND, M. The role of grapheme-phoneme correspondence in the perception of words. In: DE CECCO; John P. *The psychology of language, thought and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967. p.185-97.
15. HEAD, Brian F. Informação verbal no Instituto de Lingüística. São Paulo, 1969.
16. JADOULLE, Andréa. *Aprendizaje de la lectura y dislexia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
17. KOCH, Walter. *Falares alemães no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.
18. LENNEMBERG, Erich H. A capacidade de aquisição da linguagem. In: CHOMSKY; JACOBSON; LENNEMBERT; HALLE; BACH; POSTAL; SAUMJAN. *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 55-92.
19. ____ Informação verbal em conferência. Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1968.
20. MALMBERG, Bertil, *La fonética*. 5.ed. Buenos Aires, Universitária, 1972.
21. ____ *Los novos caminos de la linguistica*. México, Siglo Veituno, 1967.
22. MARTINET, André de. *Elementos de lingüística geral*. Lisboa, Sá da Costa, 1967.
23. MATTOSO CÂMARA JUNIOR, Joaquim. *Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro, J. Ozon, 1964.
24. ____ *Dispersos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.
25. ____ *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.
26. ____ *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis, Vozes, 1969.
27. MELO, Gladstone Chaves de. *A língua no Brasil*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.
28. NUNES, José J. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa, Clássica, 1945.
29. PETERFALVI, Jean-Michel. *Introdução à psicolingüística*. São Paulo, Cultrix, 1973.
30. PONTES, Eunice. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Petrópolis, Vozes, 1972.
31. POPPOVIC, A.M. *Alfabetização*. São Paulo, Vetor, 1968.
32. QUIRÓS, J.B. & DELLA CELLA, M. *La dislexia em la ninez*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
33. QUIRÓS, J.B. et alii. *Lenguaje y aprendizaje*. Buenos Aires, CEMJBA, 1972.
34. RODRIGUES, Aryon *Problemas relativos à descrição do português contemporâneo*. s.1., VI Instituto Brasileiro de Lingüística, s.d. Mimeogr.
35. ____ Tarefas da Lingüística no Brasil. *Estudos lingüísticos*, São Paulo, *1*(1):4-15, jul. 1966.
36. RONA, J.P. Informação verbal em curso realizado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.
37. SÁ NOGUEIRA, Rodrigo de. *Tentativa de explicação dos fenômenos fonéticos em português*. Lisboa, Clássica, 1958.
38. SÁNCHEZ, S. *Lenguaje escrito*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
39. SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Paidós, 1959.
40. SILBERMAN, Harry F. Experimental analysis of a beginning reading skill. In: DE CECCO, John P. *The psychology of language, thought and learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967. p. 209-12.

41. SILVA, Myriam B. da. *O ensino da leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico-fonológica*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1974. Diss. mestrado.
42. VAN OVERBEKE, Maurice. *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruxelas, Labor 1972.
43. WEINREICH, Uriel. Languages in contact. In: SAPORTA; Sol.. *Psycholinguistics;* a book of readings. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961. p.376-95.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):51-56, set./dez. 1981

372.41.015.4
37.014.22

ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Arabeia Campos Oliven
Faculdade de Educação da UFRGS

Segundo o MEC, existem atualmente 17 milhões de analfabetos no Brasil e este número , em vez de diminuir, aumenta em cada ano, em 2,8%. Mas não é apenas o fato de não saber ler, que torna alguém analfabeto, Analfabeto é apenas aquele indivíduo que não sabe ler numa sociedade letrada.

Um membro de uma tribo isolada não lê; no entanto não se poderia afirmar que o mesmo seja analfabeto, pois ele pode muito bem estar integrado na sua cultura sem saber ler, nem escrever.

Numa sociedade como a brasileira, ninguém é analfabeto por eleição. O analfabetismo em nossa sociedade é, pois, uma forma de marginalização do indivíduo; é uma barreira ao exercício de sua cidadania.

Gostaria de salientar, também, que o sucesso ou o fracasso da alfabetização é vivenciado na escola. Se é fato que algumas crianças das classes privilegiadas já iniciam o 1° ano semi-alfabetizadas, a maioria das crianças das classes trabalhadoras, cujos pais, muitas vezes, são analfabetos, só contam com a escola para vencer a difícil tarefa da alfabetização.

Portanto, não se pode pensar em alfabetização sem inserir este processo no contexto escolar. Por esta razão, procuraremos, aqui, analisar os mecanismos internos da escola do ponto de vista sociológico.

Enquanto as desigualdades sociais, em termos de oportunidades de vida e distribuição de poder, eram consideradas naturais (um homem nascia servo, outro senhor), a explicação das mesmas tinha um caráter sagrado. Com a aceitação do princípio de que os homens são iguais por natureza, as desigualdades sociais passam a ser questionadas e estudadas. Cria-se, assim, um clima para a explicação sociológica.

Dentro da teoria sociológica, uma corrente considera que as desigualdades sociais se devem à complexidade da sociedade moderna. Nesta perspectiva, que enfatiza o estudo do consenso para a compreensão da realidade social, as desigualdades são vistas como diversidade necessária, assegurada, inclusive, pela educação na sua função diversificadora. As desigualdades têm, portanto, um caráter complementar, orgânico, integrador.

Para os autores que se filiam a esta corrente, as relações entre os diferentes grupos sociais são retratados de maneira harmônica e contribuindo para o equilíbrio estável da sociedade. Este posicionamento teórico, de perspectiva funcionalista, privilegia o "status quo" e tem sido bastante criticado pelo seu caráter conservador e pelas limitações de sua interpretação a-histórica das relações sociais.

Outra corrente considera as desigualdades sociais como decorrência das relações de produção e dominação: existe, é claro, consenso social, mesmo em sociedades bastante desiguais, mas é ele, em grande parte, o fruto da coação que a classe dominante exerce sobre os demais grupos sociais. A unidade social, neste caso, não é vista como a integração harmônica de interesses comuns, senão como "um compromisso instável que cristaliza alguns conflitos e gera outros novos" (Graciarena, 1971, p. 254).

Este posicionamento teórico dá ênfase ao estudo da dinâmica social, ou seja, à análise dos mecanismos utilizados pelas classes sociais para a tomada ou manutenção do poder.

Conhecido como a teoria do conflito, este último enfoque nos parece mais rico para o entendimento da relação educação e sociedade, já que os ideais proclamados, referentes à igualdade de oportunidades educacionais, não se têm concretizado nem mesmo nas sociedades mais desenvolvidas.

Do ponto de vista sociológico, não tem sentido a questão: — O que a educação deveria ser? A sociologia analisa o que a educação tem sido e o que ela pode vir a ser, considerando-se uma realidade sócio-econômica e política concreta. Sociologicamente, pois, a educação não pode ser definida em termos ideais, isto é, como algo abstrato da realidade social na qual se insere.

É uma constatação histórica que a educação — em termos de valores transmitidos, alvos educacionais e técnicos para atingir estes objetivos — tem variado conforme época e lugar.

Na medida em que as sociedades se transformam, altera-se também a educação, que passa a refletir novas necessidades sociais. Se tomarmos como referência a teoria do conflito, a noção de necessidade social pode ser interpretada de maneira diversa, conforme o interesse e a visão dos grupos que disputam o poder. No entanto, a classe dominante está em posição privilegiada para utilizar-se da escola como agência de socialização que atua no interesse da dominação de classe. Esta dominação é muitas vezes mais forte quanto mais sutis forem os mecanismos de coação utilizados para atingir o "consenso" social.

Nas sociedades capitalistas o consenso a ser atingido através da inculcação recebida na escola é antes de tudo a aceitação das regras da ordem econômica e social burguesa. Esta é, portanto, uma função implícita do sistema de ensino. Desta forma, a desigualdade da estrutura operacional hierárquica, que caracteriza a sociedade industrial de nossos dias, reflete-se no sistema educacional,

que tem cada vez mais assumido de forma explícita a função da qualificação da força de trabalho.

Para que o processo de industrialização se desenvolva nos moldes do capitalismo monopolista, torna-se cada vez mais necessário formar uma reduzida "massa crítica" altamente treinada para assumir as posições de liderança na sociedade. Paralelamente, grande parte da população deve estar preparada para executar atividades manuais que requerem um certo grau de formação técnica, ou desempenhar atividades não manuais de rotina, trabalhos estes de caráter subordinado.

É necessário que os privilegiados da elite, os quais formarão a "massa crítica" da sociedade, desenvolvam independência, capacidade de liderança, criatividade, cultura geral, etc.... Para a massa da população, a obediência, pontualidade, disciplina, formação técnica são valores mais importantes a serem transmitidos. A divisão social do trabalho na nossa sociedade beneficia, pois, uma pequena elite que se distancia cada vez mais, em termos de oportunidade de vida e detenção de poder, da grande massa de trabalhadores.

Para que esta realidade não entre em choque com os ideais de igualdade proclamados pela sociedade burguesa, a escola é apresentada como um canal de mobilidade social que, em sua função de seleção, formação dos estudantes e alocação dos mesmos na estrutura ocupacional, estaria cumprindo um papel neutro, isto é, descompromissado com as classes sociais, simplesmente premiando os indivíduos mais capazes.

É importante frizar, aqui, que o ideal da mobilidade, ascensional, através da educação, é utilizado; justamente para dar legitimado às desigualdades sociais.

Na Sociologia da Educação, encontra-se uma corrente, bastante em voga hoje em dia, que procura enfatizar o papel da escola como uma instituição mantenedora de padrões e portanto reprodutora das desigualdades sociais.

Esta perspectiva privilegia, de forma quase absoluta, a função controladora da educação.

Dentro desta perspectiva, a burguesia tem na escola a sua principal aliada. A ação pedagógica desenvolvida na escola, tanto pelo modo como se impõe, como pelo conteúdo daquilo que impõe, corresponde aos interesses objetivos das clases dominantes.

Esta ação pedagógica, tem sempre a função de manter a ordem. Ela alcança este objetivo através de um sistema de inculcação direta ou de exclusão indireta, baseado num processo de seleção com ou sem exames. Assim o trabalho pedagógico, tende a impor o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante nos membros das classes dominadas e fazê-los internalizar a disciplina e a censura como auto-disciplina e auto-censura. O trabalho pedagógico é desta forma um melhor substituto da coerção física.

Citando Bourdieu & Passeron (1975. p. 218), a escola

"confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmante convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse".

Bourdieu ampliou o debate sobre a educabilidade e desmascarou a pretendida neutralidade que a escola costumava proclamar para si mesma. Em outras palavras , aquilo que a escola usualmente rotulava como desigualdades individuais de dons, passou a ser visto como desigualdades sociais, que a escola mantém e reforça.

A visão da escola como reprodutora do sistema social é importante na medida em que ela desvenda muitos dos mecanismos ocultos através dos quais o papel da escola tem sido o de fazer aceitar uma ordem social injusta, sem questioná-la.

No entanto, esta visão do sistema educacional como simples agente de reprodução social, se assumida integralmente, torna-se reacionária na medida em que não abre espaço para a mudança social, tornando-se, desta forma, politicamente desmobilizadora.

Uma outra contribuição importante, na análise dos mecanismos internos da escola é a de Baudelot e Establet. Para estes autores (1971, p. 233): "não há um sistema único de escolarização, mas, na verdade, dois sistemas opostos de escolarização".

A existência destes dois sistemas assegura a divisão dos indivíduos em dois pontos antitéticos da sociedade, e é fruto da divisão entre trabalho manual e intelectual que tem se aprofundado atualmente, tornando-se um dos principais instrumentos para a exploração do trabalho produtivo.

Assim a escola não oferece o mesmo ensino a todas as crianças. Citando estes autores:

> "A proclamada função de ensinar a ler e escrever é dominada pela função da escola de dividir. É uma questão de dividir primeiro, aprender depois ou preferível e simultaneamente a de dividir através do ensino" (Baudelot & Establet, 1971, p. 224).

Estes argumentos desmascaram o papel democratizante que tem sido atribuído à escola. Assim o desenvolvimento e expansão do sistema educacional no seio da sociedade burguesa não tem suprimido a situação de oposição entre a classe dominante e a dominada em relação à escola. Nem mesmo a extensão da escolaridade implicaria uma maior democratização uma vez que, dentro desta perspectiva "a divisão não ocorre no fim da escolarização compulsória mas, na verdade, desde o seu início" (Baudelot & Establet, 1971, p. 271).

Baudelot e Establet seguem o pensamento de Althusser ao perceber o sistema educacional como sendo um aparelho ideológico do Estado. A escola estaria desempenhando na sociedade capitalista o mesmo papel legitimador das desigualdades sociais que a Igreja cumpriu na sociedade feudal.

Os referidos autores são, no entanto, menos deterministas. Para eles, o sistema educacional é hierárquico tendo no ápice aqueles que planejam a política educacional, nas posições intermediárias o pessoal administrativo que controla o sistema e, na base, o professor que leva a efeito o trabalho pedagógico.

Devido à sua posição no sistema educacional, o professor goza de um status ao mesmo tempo subordinado e privilegiado, na medida em que está mais exposto às contradições do sistema.

Desta forma, os professores podem agir ou como agentes de reprodução social reforçando os mecanismos de segregação dentro da escola, ou com elementos que lutam por uma sociedade mais igualitária.

O professor, pois, deve ter sempre presente que a educação, ao reproduzir as desigualdades sociais, reproduz, também, as contradições sociais. É, pois, no espaço criado por estas contradições que tem sentido a reflexão e a prática pedagógica.

Aqui cabe destacar a contribuição de Paulo Freire, seguramente um dos maiores educadores brasileiros, que analisa a concepção bancária da educação como instrumento de opressão e contrapõe a este tipo de educação a concepção problematizadora da educação, que leva à prática da liberdade.

A educação bancária procura transformar a mentalidade dos oprimidos e não a sua situação de opressão, para assim assegurar as relações de dominação dentro da sociedade.

A educação libertadora, com base no diálogo, na comunhão com as massas, na organização com as mesmas e na síntese cultural "implica na superação da contradição educador-educando de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos" (Freire, 1979, p. 67) e unidos lutem pela transformação da sociedade.

Para finalizar gostaria de enfatizar que:

— Se a escola fosse apenas uma agência a serviço da burguesia, as classes populares não reivindicariam maiores oportunidades educacionais, e são, justamente estas classes que lutam, e muitas vezes imigram do campo para a cidade, a fim de que seus filhos possam estudar.

— Por outro lado, se a escola fosse uma agência de reprodução tão eficiente para a manutenção das desigualdades sociais, como procuram fazer crer alguns autores, as classes dominantes não deixariam tantas crianças sem escola.

Portanto, é necessário unir esforços e lutar por mais escolas e melhor ensino para todas as crianças brasileiras, inclusive para os milhões de analfabetos, que se encontram marginalizados em nosso país.

Se a pedagogia e a metodologia do ensino podem ajudar o professor na sua tarefa didática, não se deve esquecer que o problema do analfabetismo não é um problema exclusivamente pedagógico, mas antes de tudo uma questão política.

Alfabetizar é um ato público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.
2. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução; elementos de uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1975.
3. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
4. GRACIARENA, J. *O poder e as classes sociais no desenvolvimento da América Latina*. São Paulo, Mestre Jou, 1971.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):57-63, set./dez. 1981

372.41
159.953.5

ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DE APRENDIZAGEM OU DE DESENVOLVIMENTO?

Zaida Grinberg Lewin
Faculdade de Educação da UFRGS

Alguns argumentos têm sido discutidos no sentido de explicar a emergência de diferentes desempenhos cognitivos em crianças de diferentes faixas etárias (Lewin, 1978). Em verdade, estes argumentos visam esclarecer que *contribuições específicas a aprendizagem oferece ao desenvolvimento e que espécies de capacidades aprendidas integram o processo de desenvolvimento* (Gagné, 1968, p. 178).

As incertezas sobre em que medida a aprendizagem se subordina ao desenvolvimento, ou vice-versa, se refletem nas diferentes colocações teóricas que revelam uma divergência de ênfases a favor ou não do planejamento sistemático de eventos de aprendizagem. Diferenças qualitativas evidenciadas em crianças de diferentes faixas etárias podem ser atribuídas à aprendizagem como o principal fator explicativo? Constituirá a aprendizagem um fator estritamente acidental como propõe Gesell (1929), ou uma questão de internalização progressiva das formas de lógica? (Piaget, 1972).

Sobre a natureza da relação aprendizagem desenvolvimento, Gagné (1968,p.78) enfatiza a influência da aprendizagem para o desenvolvimento humano, considerando que *dentro das limitações impostas pelo crescimento, o desenvolvimento humano resulta dos efeitos acumulativos da aprendizagem.* O autor considera de pouca utilidade uma distinção entre aprendizagem e desenvolvimento, afirmando que a aprendizagem explica o desenvolvimento, na medida em que é atendida em termos de capacidades subordinadas. Neste sentido, prontidão para aprendizagem é uma função de pré-requisitos constituídos por um conjunto ordenado de capacidades num modelo que progride mediante processos de diferenciação, *recall e transferência da aprendizagem.*

Por outro lado, Piaget (1972, p.38) considera importante que se faça uma distinção entre aprendizagem e desenvolvimento. São diferentes, para o autor, na medida em que considera um desenvolvimento como um processo espontâneo ligado não apenas ao desenvolvimento do corpo, mas ao desenvolvimento do sistema nervoso e das funções mentais. A aprendizagem por sua vez se diferencia

do desenvolvimento porque é um processo provocado por variáveis externas. *É um processo limitado — limitado a um único problema ou a uma única estrutura.*

Pode-se constatar que divergem entre si os dois enfoques anteriormente apresentados. Discordando da posição de Piaget (1961, 1972), que considera o desenvolvimento uma questão de internalização progressiva de formas de lógica, Gagné parece insistir numa lógica que deve existir, não na mente infantil, mas sim na estruturação seqüencial das tarefas que a ela se propõe. *Os estágios de desenvolvimento não se relacionam com a idade, relacionam-se apenas no sentido de que a aprendizagem consome tempo. Eles não se relacionam com estruturas lógicas, mas sim com capacidades anteriores, que combinadas a novas capacidades contenham a sua própria lógica inerente* (Gagné, 1968).

Piaget considera que as diferenças qualitativas evidenciadas no desempenho de crianças em diferentes idades são um reflexo do estágio de desenvolvimento cognitivo em que estas se encontram. Estes diferentes modos de pensamento formam uma seqüência que permanece invariante a despeito de que fatores culturais possam contribuir no sentido de acelerá-los ou bloqueá-los.

Assim Piaget afirma não serem válidos os esforços para que uma criança aprenda uma determinada noção se esta não tem uma estrutura cognitiva que capacite sua assimilação. Mesmo que esta criança tenha adquirido a noção, é uma aprendizagem que não se mantém, extingue-se rapidamente e não se generaliza para outras situações.

Os debates sobre em que medida a aprendizagem explica o desenvolvimento, ou vice-versa, parecem polarizar-se ainda mais quando se focaliza a área da alfabetização. Pais e profissionais na área defrontam-se em questões que têm constituído o cerne de muitas discussões por muitos anos e até o momento não se tem ainda respostas satisfatórias: quando deve uma criança aprender a ler? Ou quando se deve iniciar o ensino da leitura? Existe uma etapa desenvolvimental mais propícia para tal aprendizagem? A aprendizagem da leitura depende do exercício e de habilidades específicas?

Há os que advogam o ensino da leitura para a criança em idade bastante tenra. Vale mencionar o impacto causado em nosso meio pelo controvertido enfoque proposto por Doman (1964). Sobre quando se deve iniciar o ensino da leitura, o autor afirma que *a melhor época para ensinar seu filho com pouco ou nenhum problema é quando ele tem cerca de dois anos de idade. Além dos dois anos de idade, o ensino da leitura fica mais difícil a cada ano que passa. Se seu filho tem cinco anos será mais fácil do que quando ele tiver seis. Com quatro anos é mais fácil e com três mais fácil ainda. Se você está disposta a ter um pouco de incomodação, você pode iniciar quando seu bebê tiver dezoito meses ou, se você é muito esperta, quando ele tiver dez meses.*

Outros enfoques, que obedecem linha de orientação semelhante e que concentra suas atenções nos problemas de como o ser humano pode aprender

através de um ambiente responsivo, tem sido propostas. O *Denver Prereading Project* (Mac Manua, 1964) propõe uma experiência de ensino da leitura a nível da pré-escola, mediada pela televisão e envolve os genitores da criança ativamente em termos de atividades suplementares especialmente organizadas em um manual de orientação. A autora do projeto indica que a experiência é bem sucedida quando utilizada em crianças de 4 anos de idade. Ainda em crianças de três a quatro anos de idade tem sido proposta uma experiência inovadora, com a utilização de máquinas de escrever especialmente programada tanto para resposta oral como escrita (Frost, 1967). Neste enfoque, as crianças ensinam a si próprias a ler. É um dos pressupostos do autor de que as crianças, mesmo as de mais tenra idade, sentem-se motivadas quando são ativas, auto dirigidas e experienciam sucesso nas emissões de respostas corretas.

As propostas anteriormente mencionadas decorrem, em parte, da importância que a sociedade atribui à capacidade de leitura. Esta super valorização produz algumas conseqüências funestas. Segundo Vernon (1971, p. 3) *o ensino da leitura, em algumas escolas, se dá numa idade em que muitas crianças não estão preparadas para ler e poderiam certamente lucrar mais dedicando suas energias e tempo na consecução de outros objetivos. O ensino não deve ser conduzido sob pressão.* O autor chama a atenção para o fato de que na Escandinávia as crianças não iniciadas no ensino formal da leitura até a idade de 7-8 anos. Isto, não parece produzir uma incidência significativa de iliteracia.

Os resultados de tais experiências são muito questionados e não esclarecem de modo satisfatório em que medida o desenvolvimento se subordina à aprendizagem; nem identificam com clareza quais as condições que favorecem a aquisição deste bem essencial que é a capacidade de leitura.

Tentativas de resposta ao problema devem evitar qualquer forma de dogmatismo. Nada o justifica, pois temos ainda muitas perguntas sem resposta. O processo da leitura não ainda muito bem entendido. Pesquisadores ainda não sabem suficiente sobre quais as habilidades envolvidas e sobre o produto final do processo instrucional. É claro, no entanto, que não se terá uma adequada compreensão da leitura se não investigarmos em profundidade os aspectos percentuais, cognitivos, lingüísticos e motivacionais, não somente da leitura, mas da aprendizagem em geral. A abordagem do tema requer certa modéstia, pois segundo Frank Smith, do Instituto para Estudos de Educação de Ontário (1971), *a leitura é mais complicada do que pensamos e nossa ignorância sobre ela é mais profunda do que usualmente admitimos.*

A experiência de sala de aula revela para algumas crianças a alfabetização pode ocorrer com muita facilidade, com alguma dificuldade ou simplesmente não ocorrer. Como explicar as diferenças que se manifestam em sala de aula?

Uma revisão dos correlatos do futuro sucesso que a criança experiencia na área da leitura indica que estes podem ser classificados de acordo com as três

principais categorias de aprendizagem humana: perceptual-motor, social-emocional e intelectual acadêmico (Metfessel e Seng, 1970). Considera-se habitualmente que será bem sucedida a aprendizagem da leitura, a criança que tiver adequadamente desenvolvido os atributos comportamentais correspondentes a essas três principais categorias da aprendizagem humana.

No entanto a realidade nem sempre confirma isto, conveniente lembrar as advertências de Metfessel e Seng (1970, p. 76) de que uma criança pode apresentar-se bem desenvolvida nessas três categorias de aprendizagem humana e ainda ter dificuldades nas áreas de leitura. Inversamente, um aluno pode apresentar algumas deficiências em relação às categorias listadas e alfabetizar-se com relativa facilidade.

Que proposição de explicação alternativa temos para isto? Atualmente, o nível de incertezas na área parece reduzir-se e ganhar novas luzes com o trabalho de Emília Ferreiro (1981, 1979), doutora em Psicologia e que realizou sua tese sob orientação de Jean Piaget, na Universidade de Genebra: o trabalho de Ferreiro aponta condições da criança que favorecem a aquisição da leitura e estimula vias de reflexão extremamente promissoras sobre o assunto.

Ferreiro dirige suas investigações no sentido de entender os *processos de construção do conhecimento no caso particular da língua escrita.* Através de situações experimentais em que utiliza o método clínico ou de exploração crítica própria dos estudos piagetianos, a autora investiga *como a criança pode interpretar e produzir a escrita antes de chegar a ler ou escrever (no sentido convencional do termo).* Ferreiro tem como sujeito de suas pesquisas crianças da classe média e da periferia urbana marginalizada.

Sobre os processos de compreensão da língua escrita, Ferreiro indica *que as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização como parte da idade pré-escolar. A aprendizagem escolar se insere (ainda que não se saiba) num sistema de concepções previamente elaboradas e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas percepto-motoras.*

As evidências apontadas por Ferreiro impõem sérias restrições a enfoques que consideram a leitura e a escrita como objeto de um ensino sistemático, como algo que deve ser ensinado e cuja *aprendizagem* dependeria da exercitação de habilidades específicas. Isto, vem a fortalecer as críticas que Piaget (1972) dirige a enfoques que consideram o desenvolvimento cognitivo como resultado da aprendizagem dirigida, de associações entre estímulos discriminativos específicos ou simplesmente em termos de resposta e reforço. Conforme o autor a resposta que a criança apresenta a um determinado problema, não é uma mera resposta específica determinada pelo conhecimento e familiaridade com a tarefa. Esta resposta não é fruto de um processo isolado, mas sim de um processo que envolve a totalidade das estruturas do conhecimento.

Utilizando-se do marco conceitual da Teoria Psicogenética de Piaget, Ferreiro coletou dados que permitem afirmar que *existe um processo de aquisição da língua escrita que precede e excede os marcos escolares. O processo de aquisição da língua escrita precede os marcos escolares em sua gênese e os excede em sua natureza ao diferir notavelmente de que se tem considerado até agora como caminho* normal *da aprendizagem.* A autora reforça o argumento de que aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento, oferecendo suporte à idéia de que o desenvolvimento é uma questão de adaptação e a aprendizagem constitui um fator secundário, meramente envolvido nesta adaptação.

As hipóteses de Ferreiro são apoiadas por uma multiplicidade de dados, contudo as limitações de tempo não nos permite apresentá-los de modo mais completo. No entanto, selecionaremos algumas construções originais da criança que permitem alguns *insights* sobre quão distante das idéias infantis pode localizar-se a prática escolar. Ferreiro e Teberosky (1981, p. 7) identificam numa ordem sequencial alguns critérios organizadores de um material composto por sinais gráficos variados: (1) a criança estabeleceu uma dicotomia entre o figurativo e o não figurativo. Isto é, *o que é como um desenho não é para ler ainda que se possa interpretar. Para ler faz falta outro tipo de sinal definido inicialmente como por pura oposição ao figurativo;* (2) a criança elabora o critério de *quantidade mínima de caracteres.* Isto é, *não basta que haja letras: é preciso uma certa quantidade mínima que oscila em geral ao redor de três para que se possa ler* (3) a criança elabora o critério de variedade interna de caracteres. Isto é *para que se possa ler não basta um certo número de grafias convencionais: é necessário que variem, que não se repitam sempre as mesmas.*

Estas construções próprias das crianças são elaborações internas que não podem ser atribuídas a uma influência direta do meio. As sistematizações que fazem as crianças não dependem do ensino do adulto. Elas são um produto da criança operando sobre as bases do próprio raciocínio e refletem seus esforços para compreender as leis do sistema. Assim, focalizando especificamente a área da leitura, constata-se que o estímulo não tem o poder de provocar resposta. Nas palavras de Piaget (1972, p. 43) *de minha parte eu estou convencido de que a resposta estava lá primeiro. Um estímulo para funcionar como tal, depende da existência de uma estrutura que pode integrar este estímulo, mas que ao mesmo tempo estabelece a resposta.*

Diante de sistemas simbólicos socialmente construídos, a criança faz tentativas de compreendê-los e elabora critérios organizadores. É interessante constatar como a prática educacional entra em choque com critérios elaborados pela criança e que estão de acordo com o seu sistema de concepções infantis.

Os problemas e soluções que as crianças ensaiam para descobrir a natureza da leitura, tão bem detectados no estudo de Ferreiro, colocam em cheque a validade de algumas decisões consagradas pelo adulto: os artigos O-A são fáceis

para a criança ler porque tem poucas letras (decisão em desacordo com o critério de quantidade mínima de caracteres); os substantivos ovo-mini são fáceis precisamente porque tem letras repetidas (decisão em desacordo com o critério de variedade interna de caracteres). Em relação a isto, Ferreiro indaga *fáceis para quem?* com que critério de facilidade?

Estas são apenas algumas das inúmeras dúvidas suscitadas pelo trabalho de Ferreiro. Temos muito a refletir sobre elas nos próximos anos. Destas reflexões deverão surgir novas concepções, novas práticas, novos materiais instrucionais e principalmente, uma nova atitude em relação à alfabetização da criança.

ALGUMAS PERGUNTAS DIRIGIDAS AO PAINELISTA

1ª Pergunta: O enfoque de Emília Ferreiro teria alguma resposta para a questão de com que idade a criança deve aprender a ler?
Resposta: Não creio, pois Ferreiro faz questão de exemplificar determinados aspectos de progressão das condutas infantis em crianças que se situam na mesma faixa etária e que no entanto apresentam padrões de resposta qualitativamente diferentes: Inclusive, a autora cita crianças da mesma idade cronológica *para que fique claro que a evolução a que estamos nos referindo não se expressa diretamente em termos de idade. Ainda que determinadas respostas apareçam com maior frequência em crianças de determinada faixa etária, os níveis de conceituação expressam uma sequência psicogeneticamente ordenadas não uma série cronológica* (Ferreiro e Teberosky, 1981, p. 9).

A autora chama atenção para fatores de diferença individuais pois *algumas crianças a descobrir os princípios fundamentais do sistema antes de começar a escolaridade, enquanto que outras estão ainda distantes disto.* (Ferreiro e Teberosky, 1981, p. 7).
2º Pergunta: Qual o papel que Emília Ferreiro atribui ao professor?
Resposta: Ferreiro valoriza a importância social da escola, considerando que a mesma desempenha, uma função importante e insubstituível. É necessário, segundo a autora, que a escrita em sua existência material esteja presente no mundo externo para que a criança possa refletir sobre ela. Contudo, se esta reflexão comporta uma construção interna cuja progressão não é aleatória, por certo o papel do professor não é o de *dar todas as chaves secretas do sistema alfabético, senão o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma* (Ferreiro e Teberosky, 1981, p. 12-3).

Ferreiro recomenda que *se quisermos entender o processo de compreensão da língua escrita pela criança, temos que nos libertar das nossas próprias convicções que são as de um adulto já alfabetizado.* Uma mudança de atitudes neste sentido permitiria ao professor desenvolver uma maior sensibilidade quanto a *racionalidade do aparentemente irracional, a coerência do aparentemente incoerente e a dificuldade do aparentemente óbvio.*

3ª Pergunta: Quais as implicações do trabalho de Emília Ferreiro para um melhor entendimento do desempenho de crianças de diferentes procedências sociais?

Resposta: As investigações conduzidas por Ferreiro foram realizadas em crianças urbanas de diferentes procedências sociais, isto é, da classe média e da periferia urbana marginalizada. Sua linha de pesquisa parece conduzir uma mensagem bastante promissora neste sentido, pois basicamente o que a autora focaliza é o raciocínio da criança. E nós sabemos que a distância que separa um grupo social do outro diminui quando o que está em jogo é o raciocínio da criança. A autora constata em suas pesquisas que existe maior variabilidade individual e maior diferença de acordo com a procedência social no que se refere a aprendizagem de convenções — saber que se escreve convencionalmente de cima para baixo, da esquerda para a direita, que cada letra tem um nome específico, etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DOMAN, Glenn. *How to Teach Your Child to Read*. New York, Random House, 1964.
2. FERREIRO, E. e TEBEROSKY A. *Los sistemas de escritura en el desarollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
3. ____ La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, 2(1): 6-14, mar. 1981.
4. GAGNÉ, R.M. Contribution of learning to human development. *Psycological Review*, Washington, 75(3): 177-91, May 1968.
5. SMITH, F. *Understanding reading* — New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
6. FROST, Joe L., *Issues and innovations in teaching of reading*. Illinois, Scott, Foresman, 1967.
7. LEWIN, ZG. Aprendizagem e Desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa, 24*:5-14, mar. 1978.
8. MACMANUA, Anatasia. "The Denver Prereading Project, *The Reading Teacher*, 18(2): 22-26, out. 1964.
9. METFESSEL, N.S. e SENG M.W. Correlates with the school success and failure of economically disadvantaged children. In, Horn, T.D. *Reading for the disadvantaged;* New York, Hartcourt, Brace and World, 1970. p. 75-96.
10. PIAGET, J. Development and Learning. In: Lavatelly, C.S. and Stendler, F.. *Readings in child behavior and development*. New York, Hartcourt Brace Jovanovich, 1972.
11. PIAGET, J. The Genetic approach to the psychology of thought. *Journal of Educational Psychology:* Washington, 52(6): 275-81, dec. 1961.
12. VERNOM, M.A. *Reading and its difficulties*, Cambridge, University Press, 1971.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3): 65-67, set./dez. 1981

372.41:338.92

ECONOMIA, EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO

Francisco M. Carrion Junior
Faculdade de Economia da UFRGS

Ao participarmos da "I Jornada Educacional" sobre a problemática da educação e da alfabetização, propusemo-nos, neste painel, chamar a atenção para alguns pontos por vezes esquecidos, principalmente quando colocamos a educação como algo abstrato, ideal, e desvinculado do meio onde se insere. E nesta abordagem teremos como subsídios nossa atuação como professor há mais de quinze anos, e economista e consultor empresarial há tempo quase igual. Temos, também, consciência de que um tipo de enfoque desta natureza tende a gerar um certo desconforto, na medida em que venha a colocar em questão, por exemplo, crenças sobre a educação que gostaríamos de preservar; nossas crenças, quando as perdemos, sempre deixam vazios, que serão preenchidos com realidades talvez menos sedutoras, mas mais próximas do mundo como ele é, e portanto, mais úteis a sua transformação.

A postura mais comum, que faz o nosso dia a dia, vincula-se tanto à defesa da peculiaridade ímpar da educação como elemento propulsor das transformações, como sua invulgar nobreza. Em ambas as posições partimos de uma simplificação do mundo real, seja ao pretendermos atribuir a uma dentre as tantas variáveis a causa por excelência das transformações, seja ao colocarmos esta atividade como exercício profissional ímpar.

Defender que a reforma das mentalidades seria um elemento, além de necessário, suficiente às transformações sociais, é, neste particular, apesar de cativante para os espíritos mais conservadores e menos afeitos a transformações reais, fruto do simplorismo histórico; julgar a atividade profissional do educador a mais nobre dentre as demais, por sua vez, apesar de refletir boa postura de defesa de classe, será no mínimo precipitação.

A própria idealização intra-muros que por vezes fazemos da educação normalmente não encontra resposta no meio em que ela se insere, a não ser quando usados instrumentos de pressão. As greves dos professores, as lutas já históricas do próprio Cepergs, são exemplos vivos de que a educação só consegue ter um lugar ao sol quando força as portas cujas prioridades definidas naturalmente são sempre outras.

Paralelamente, podemos ainda observar que o desenvolvimento industrial e tecnológico, em contradição ao que muitos imaginam, nem sempre tem exigido maior qualificação do grosso da mão-de-obra, visto que o antigo artesão de tempos de outrora dá lugar, freqüentemente, ao operário "robô" e sem a necessidade de grande formação profissional. E, quando esta é exigida, torna-se bem mais freqüente a iniciativa do próprio empresariado na formação desta mão-de-obra, tanto a nível interno da empresa, como a nível de instituição de classe.

Concomitantemente, um maior grau de instrução, não pouco freqüentemente, é encarado até como desnecessário e portador de riscos de trazer consigo uma elevação do nível de politização ou questionamento de práticas vigentes.

Devemos ainda ter presente o fato de que a educação é, como os demais produtos e serviços, um bem, bem este escasso, que possue custos de produção, e portanto preço. Mas, além de seu custo de produção, temos os custos de comercialização, de material escolar, de transporte, vestuário, além do próprio custo chamado de oportunidade, que corresponde ao que poderia auferir cada aluno se se estivesse em atividades produtivas naquele horário.

Sendo, pois, um bem que apresenta custos e preço, de utilidade produtiva relativa, e por vezes até com restrições políticas, seu perfil de distribuição no seio da população não se faz muito diferente do nível de concentração das rendas. Se quisermos compreender como se distribui o bem educação no Brasil, basta sabermos que 70% dos brasileiros retém anualmente apenas 20% do bolo da renda, enquanto os 10% mais ricos ficam com 60% deste bolo.

Neste contexto, o exercício profissional da educação encontra igualmente grandes limites. Tendo teoricamente as funções de formar o cidadão livre, crítico e democrático, paralelamente ao prepará-lo profissionalmente, na prática tornar-se freqüentemente instrumento de preparar submissos e alienados, ao mesmo tempo que pseudo-profissionais. Assim, passa a ter o descrédito tanto do grosso da população marginalizada do modelo econômico-social por ver nela um instrumento de controle moral e social, quanto das elites, que passam a considerá-la, no mínimo, inócua, jogando-a num limbo pouco capaz de encontrar patrocínios eficazes, ou apoios substantivos.

Em vez de uma educação libertadora, promotora, crítica e integradora, freqüentemente passamos a conviver com uma educação repressiva, submissa, alienada e desintegradora culturalmente, reflexo de um contexto maior, onde busca-se antes a operacionalidade que a criatividade.

Os resultados no campo prático, como decorrência, não são difíceis de perceber. Não há correlação entre escolaridade e desempenhos econômicos. O contingente feminino, que tem em todos os censos mostrado um nível mais elevado de formação escolar, apresenta remunerações médias inferiores; o estado com maior nível educacional do país, o Rio Grande do Sul, perde substância de for-

ma acelerada no contexto nacional (em 1909 participávamos em 15% do valor do produto industrial, passando hoje para 5,5%, enquanto Minas Gerais evolui de 5 para 10%, e São Paulo de 16 para 60%!)

A educação, e no seu nível inicial a alfabetização, decorrem e refletem o meio em que se situam. Seu poder de transformação está limitado ao próprio contexto onde se originam e vicejam. Querer transformar a educação e querer transformar a sociedade. Nem uma nem outra poderão andar isoladas. Acreditar que a educação será por si só capaz de provocar transformações sociais é no mínimo equivocar-se ingenuamente. A educação brasileira só ganhará perspectivas na medida em que, conjuntamente com a própria sociedade brasileira, tornar-se substantivamente democrática, humana e promotora para as maiorias.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3): 69-75, set./dez. 1981

372.41.01

A ALFABETIZAÇÃO: UM ENFOQUE FILOSÓFICO

Rejane M. M. Carrion
Departamento de Filosofia da UFRGS

... "ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes."

O símbolo da filosofia é a coruja, a "ave de Minerva, que levanta vôo ao anoitecer" (Hegel). Vamos portanto fazer incidir a nossa reflexão filosófica sobre esta realidade que já está aí, que foi exposta e analisada pelos painelistas anteriores. O Brasil tem hoje um contingente de 17 milhões de analfabetos, que não está diminuindo, mas se expande a uma taxa de 2,8% anuais. Diante disso, cabe-nos perguntar, com Manfredo Berger(1976): que significa, no contexto brasileiro, ser alfabetizado? Ser deslocado automaticamente de uma situação de marginalização e uma situação de participação?

Assim colocada, a pergunta tem o mérito de unificar, logo de saída, dois aspectos essenciais do problema: a questão da linguagem, sobretudo a escrita, e a questão do poder. Os conceitos de "marginalização" e de "participação", entretanto, precisam ser esclarecidos para que a situação do analfabeto na sociedade brasileira atual possa ser bem compreendida.

O analfabeto não é um marginal, no sentido de alguém que está fora, privado de cultura ou de participação na vida econômica e política da sociedade. Sem ser um letrado, ele *tem cultura,* muitas vezes riquíssima. Não só ele é capaz de "ler a realidade", como sabe expressá-la lingüisticamente com muita propriedade (artistas populares, repentistas, trovadores), se quisermos e soubermos ouví-lo. O livro coletivo "*A questão política da educação popular*" (BRANDÃO, 1980, p. 7-10, 197-8) começa e termina com o depoimento de um lavrador do Sul de Minas, impressionante não só pela lucidez da sua visão de mundo como também pela força da linguagem em que se expressa, lembrando muito de perto a celebradíssima prosa de Guimarães Rosa... O analfabeto também não está fora da vida econômica, social e política: ele trabalha, paga impostos, presta serviço militar, tem plena responsabilidade jurídica (pode ser processado, e não pode alegar o desconhecimento da lei). O que se chama a marginalização, ou a falta de participação, do analfabeto não é portanto a sua exclusão da sociedade, mas algo muito mais grave: a sua integração sob forma de *dominação.* Esta denominação se manifesta de forma particularmente discriminatória ao nível político,

onde, inexplicável e injustificavelmente, o analfabeto é privado do direito de votar e ser votado. Há poucos dias, o III Congresso Nacional de Direito Constitucional, realizado em São Paulo, aprovou por unanimidade tese contrária à proibição de voto aos analfabetos, contida no § 3°, letra A, do artigo 147 da carta vigente. Na apresentação da tese, seu autor mostra que esta proibição fere a Declaração Universal dos Direitos Humanos e vai contra o próprio princípio constitucional da isomia ("todos são iguais perante a lei"). E argumenta, com toda procedência, que "o voto é uma forma de expressão da vontade humana. E que todos os analfabetos maiores e sãos possuem vontade plena, (sendo...) totalmente secundária e acessória, cabente à legislação complementar e ordinária, a questão de por qual modo se poderá captar a vontade de escolha de cidadão considerado formalmente analfabeto".

Por outro lado, será verdade que a alfabetização, ou a escolarização, pode assegurar automaticamente uma situação de participação *livre*, com condições de pleno exercício da própria vontade, a todas as camadas da sociedade brasileira? Certamente não, pelo menos enquanto a escola for a tradicional escola da sociedade de classes, que funciona basicamente para assegurar a reprodução das divisões sociais, e não para suprimir estas divisões. Se analisarmos corretamente o fenômeno tão comum do "fracasso" escolar, o que iremos concluir? Que os professores são incompetentes, irresponsáveis ou desinteressados, em sua grande maioria? Que os alunos são maciçamente incapazes, subdotados, insubordinados? As análises mais lúcidas (BOURDIEU & PASSERON, 1975; BAUDELOT & ESTABLET, 1971) mostram que não se trata de nada disso. O "fracasso" não é uma anomalia, uma doença da escola: é *sua função, sem objetivo,* enquanto ela for uma escola de classe. Ela não quer estender a todos os meios de reconhecer, manifestar e exercer livremente a *sua* vontade, como sujeitos livres e iguais no processo histórico de transformação da sociedade. Pelo contrário, o que essa escola se propõe teoricamente é *transmitir* ao povo a cultura, a visão do mundo, os valores, a informação que foram elaborados e que refletem o ponto de vista de *uma* camada social (por coincidência a mais privilegiada) como se se tratasse da única, necessária, universal e natural realidade, e que portanto *exclui* outros pontos de vista. O povo, o pobre, ao entrar na escola é negado, é anulado de saída como sujeito: é visto como uma "tabula rasa", como um vazio, um zero à esquerda, que está lá apenas para *assimilar,* mas não tem nada a dizer. De fato, na prática, a escola não pretende realmente que a massa da população assimile a cultura da elite: não é possível transformar a todos em privilegiados. Sua função é então a de fazer com que a maioria fracasse mesmo, e que se convença contudo de que este saber, é que ela é incapaz de ter acesso, representa de fato a verdade e a realidade, que ela deve admirar, aceitar, deixar-se governar e orientar pelos que sabem.

Além de transmitir *uma certa* visão da história, da sociedade, dos papéis masculinos e femininos como se fosse *a única,* a escola seleciona também *uma* linguagem (a "norma urbana culta")e a impõe a todas as classes. A própria lingüística mostra o quanto isso tem de artificial e arbitrário. *A* língua é uma abstração; o que há de fato são diferentes falares, que evoluem através do tempo e que se relacionam no interior das sociedades humanas de formas complexas e também variáveis. Roland Barthes (1974b, p. 67) nos fala da "formidável rivalidade que regula a vizinhança das linguagens": se os sistemas ideológicos são ficções, e cada ficção é mantida por um falar social com o qual se identifica, "cada falar (cada ficção) combate pela hegemonia; se tem por si o poder, estende-se por toda a parte na corrente e no quotidiano da vida social, torna-se doxa, natureza (...). Os falares fraccionam-se, lutam entre si. Há uma tópica implacável que regula a vida da linguagem; a linguagem vem sempre de algum lugar, é um tópos guerreiro. Ao impor ao aluno, ao alfabetizando, uma linguagem que não é a dele, estamos tratando-o de fato como "o inimigo que é preciso calar, reduzir ao silêncio", como afirmam Baudelot & Establet. (1971).

Ao chegar à escola, o aluno *já fala.* Pode-se fazê-lo calar, mas não impor-lhe uma *outra* linguagem sem que ele perceba que ela *é outra.* A linguagem falada está tão ligada à vida, à experiência concreta, ao gesto, ao corpo que dificilmente um outro falar poderia ser desacompanhado de um outro viver. O falar está mergulhado no instante, no concreto, na desordem, (Barthes, 1974, p. 127) tornando muito difícil a operação ideológica de reduzir as diferenças, as oposições, os conflitos à forma neutra de uma universalidade abstrata. Mas, já diziam os latinos, "verba volant, scripta manet": as palavras voam, os escritos permanecem. A escrita se presta mais facilmente aos objetivos do poder, da dominação, precisamente enquanto parece poder manter com a verdade uma relação direta, associal e atemporal, por sua independência do tempo e do contexto, pela "objetividade" que pretende ostentar: diante do texto, não parece imediatamente pertinente perguntar quem o produziu, a quem é dirigido, quando, e em que circunstâncias... Saber ler quer dizer decifrar o significado contido no texto, aprender o seu conteúdo. A escrita, "em seu uso mais nobre", segundo L. Lavelle, (1959, p. 160 e 163) "procura fixar não o instantâneo, mas (a) coincidência entre o instantâneo e o eterno" (...); assim, vemos a escrita "voltar-se ora para o que passa afim de impedí-lo de perecer, ora para o que é imutável afim de torná-lo acessível no tempo". "Não nos surpreenderá, portanto, o poder quase sobrenatural que os escribas sempre exerceram". Platão, que por outro lado foi também um filósofo bastante conservador, vê inúmeros inconvenientes nesse esclerosamento da palavra na escrita. No Fedro, um de seus diálogos mais importantes, dá razão ao rei egípcio que faz a crítica da escrita nos seguintes termos: "Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um as-

sunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventaste um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Transmites a teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber, embora sejam ignorantes na maioria dos assuntos. Em conseqüência serão desagradáveis companheiros, tornar-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios." (...) Os escritos "falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a responder sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda a parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve" (Platão, 1954, p. 249, p.255-8). A arte retórica é comparada por Platão à medicina e à agricultura: para ter um efeito benéfico, a palavra deve ser administrada com os remédios, de forma específica e individualizada, ou plantada como as sementes, em solo e momento apropriados. O falar está do lado do concreto, do individual, do localizado; a escrita do lado do eterno, do universal, do abstrato. Por isso se presta mais a veicular a ideologia, para a qual, exatamente, o específico, o diferente, desaparece em benefício do iniversal, do intemporal, do geral. Só que, naturalmente, o que a ideologia apresenta como universal e geral não passa de maneira particular pela qual a classe dominante simboliza a realidade (Chauí, 1980).

Se esse tipo de reflexão teórica não for capaz de nos convencer, podemos recorrer também à história para ver que a escrita, desde seu surgimento, já estava ligada ao poder, à burocracia, ao controle. José Babini, na sua *História da Ciência* (1967, p. 55 e seguintes), conta como a escrita nasceu na Mesopotâmia, no seio da cultura urbana dos sumérios. As cidades sumérias se organizavam em torno do templo, "que não só representava a unidade espiritual da comunidade, mas encerrava a riqueza econômica da mesma." Como os bens do templo, acumulados em suas oficinas e celeiros, aumentavam com o crescimento da população, tornava-se cada vez mais difícil guardar de memória as "contas do templo": os impostos devidos ao deus, a quantidade de sementes e do gado que devia ser entregue aos camponeses etc. Esta foi a origem dos primeiros símbolos gravados. "A escrita serviu para confirmar o poder dos sacerdotes, únicos que a princípio a utilizaram, assim como para aumentar o prestígio dos chefes, como o comprovam as numerosas inscrições glorificando as façanhas dos reis e dos faraós". É uma pequena curiosidade: "conhece-se atualmente a descrição e o funcionamento de uma escola suméria, uma "casa de tabuinhas" de Ur, do século XVIII a.C., que não é muito diferente da clássica escola de primeiras letras: deveres, castigos, intervenção paterna, etc. "No Egito, a escrita parece ter existido desde o período pré dinástico (entre 4000 e 3200 a.C). Segundo Burns (1959, p. 70 e 144), "mantidas pelo tesouro, existia um certo número de escolas públicas organizadas para o ensino de milhares de escribas, que se faziam indis-

pensáveis no papel de amanuenses e contadores, bem assim como nas funções administrativas do governo. Muitos deles também se empregavam a serviço dos proprietários de terras e dos homens de negócio mais importantes ". E o grande passo no aperfeiçoamento da escrita, o desenvolvimento do alfabeto fonético, foi dado pelos fenícios, um povo de comerciantes e navegadores, com muito pouco gênio criador, nenhuma arte original e contribuições literárias insignificantes, cuja religião se caracterizava por sacrifícios humanos, ainda segundo Burns.

É claro que seria uma terrível parcialidade não reconhecer a importância e a utilidade da escrita para o desenvolvimento do conhecimento humano, das ciências, da filosofia, da história, do direito. Certamente que se trata de um salto qualitativo no desenvolvimento da humanidade. Mas o aspecto que estamos enfatizando aqui, e que muitas vezes não é percebido, é que este enorme poder foi colocado , desde o início, nas mãos daqueles segmentos sociais que já eram dominantes, e serviu para consolidar e ampliar sua dominação. Se "saber é poder", como dizia F. Bacon no século XVII, apropriar-se do saber é apropriar-se do poder: a escola e os educadores não tem o direito de ser ingênuos a esse respeito.

Talvez tudo isso ainda nos possa parecer excessivamente teórico e longínquo. Vamos então examinar um caso concreto e recente, relatado pelo antropólogo Claude Levi-Strauss (1972, p. 337 e seguintes) e que se passou com ele mesmo, aqui no Brasil. Interessado em ter uma idéia do número aproximado da população nambiquara, e sendo impossível fazer um recenseamento completo em virtude da sua dispersão e hostilidade, L. Strauss convenceu alguns índios dessa tribo a levá-lo à sua aldeia, organizando ali uma reunião de grupos parentes e aliados, a fim de poder avaliar aproximadamente a diferença quantitativa entre a dimensão dessa reunião e a de outras anteriormente observadas. Após uma noite nesse acampamento, tendo obtido seus dados, e sentindo um clima de desconfiança e hostilidade, o antropólogo quiz em seguida distribuir seus presentes e voltar. Nesse momento, relata ele, "deu-se um incidente extraordinário que me obriga a voltar um pouco atrás. Os nambiquara não sabem escrever; mas também não desenham, com excessão de alguns pontilhados ou zigzags em suas cabaças. Como entre os cadivéu, eu distribuí entretanto folhas de papel e lápis, com os quais eles de início não fizeram nada; depois, um dia, eu os ví todos ocupados em traçar sobre o papel linhas horizontais onduladas. O que estavam querendo fazer? Tive de me render à evidência: eles escreviam ou mais exatamente, procuravam fazer do seu lápis o mesmo uso que eu (...). Para a maioria, o esforço terminava aí; mas o chefe do grupo via mais longe. Só ele, sem dúvida, tinha compreendido a função da escrita. Assim, solicitou-me um bloco de anotações, e ficamos igualmente equipados quando trabalhamos juntos. Ele não me comunica verbalmente as informações que lhe peço, mas traça sobre o papel linhas sinuosas e as apresenta, como se eu devesse ler a sua respos-

ta. Meio vítima, ele próprio, de sua comédia, cada vez que sua mão acaba uma linha, ele a examina ansiosamente como se a significação devesse brotar dali, e a mesma desilusão se desenha em seu rosto. Mas ele não reconhece, e fica tacitamente estendido entre nós que sua rabiscada tem um sentido que eu finjo decifrar; o comentário verbal segue quase imediatamente e me dispensa de reclamar os esclarecimentos necessários.

Ora, mal tinha reunido todo seu pessoal, ele tirou de um cesto um papel coberto de linhas retorcidas que fingiu ler e onde procurava, com uma hesitação afetada, a lista dos objetos que eu devia dar em troca dos presentes oferecidos: este, por um arco e flechas, um facão! àquele outro, pérolas! para seus colares... Esta comédia se prolongou por duas horas. Que esperava ele? Enganar-se a si mesmo, talvez; mas antes, impressionar seus companheiros, persuadi-los de que as mercadorias passavam por seu intermédio, que ele tinha obtido a aliança do branco e participava de seus segredos. "(...) A escrita tinha pois feito sua aparição entre os nambiquara; mas não, como se poderia imaginar, ao termo de um laborioso aprendizado. Seu símbolo tinha sido tomado de empréstimo enquanto que sua realidade permanecia alheia. E isto com vistas a uma finalidade sociológica antes que intelectual. Não se tratava de conhecer, de reter ou de compreender, mas de aumentar o prestígio e a autoridade de um indivíduo — ou de uma função — a expensas dos demais. Um índio da idade da pedra tinha adivinhado que o grande meio de compreender, se não podia ser compreendido, podia pelo menos servir para outros fins. Afinal de contas, durante milênios e mesmo hoje numa grande parte do mundo, a escrita existe como instituição em sociedades cujos membros, em imensa maioria, não possuem o seu domínio".

O que concluir disso tudo? Compreender o laço íntimo entre linguagem, escrita, cultura, escola e poder, dominação, deve nos fazer desanimar? Acredito que não, e que, pelo contrário, só compreendendo tudo isso é que podemos pensar uma alfabetização, uma escola, uma cultura libertadoras e não domesticadoras.

A começar por nós mesmos, uma nova atitude pode ser criada em relação à linguagem escrita, por exemplo. Abordemos o texto, o livro, não como algo de superior, sagrado, onde está contida uma verdade eterna a contemplar, mas como algo que foi produzido por alguém, em circunstâncias dadas, com objetivos precisos, e que pode ter alguma coisa a dizer a mim agora, diante dos interesses que eu tenho, dos desafios que estou enfrentando, dos problemas que tenho a resolver... Não nos proponhamos a assimilar passivamente o que está escrito, mas a repensá-lo, a interrogá-lo, a obrigá-lo a responder as nossas questões (apesar de Platão...). Compremos livros como quem vai ao cinema, como quem sai para jantar fora, e não para entronizá-los em lugar de honra em casa e adorá-los: usemos os livros, emprestemos, gastemos, joguemos fora... Quando tivermos de escrever, escrevamos para o nosso momento, para os nossos alunos, para os

nossos colegas; não tenhamos medo de ainda não ter atingido a perfeição, de sermos superados depois, de não sermos eternos, de não satisfazermos a todas.

Ao alfabetizar, lembremo-nos de que "a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva de cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra", como sintetiza admiravelmente o prof. E.M. Fiori (1975, p. 14) a propósito do método de Paulo Freire. Ou como diz Ciço, aquele lavrador do sul de Minas de que falávamos no começo deste trabalho: "tem uma educação que vira o destino do homem, não vira?" "Como o senhor mesmo disse o nome: "educação popular", quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar para mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? é o saber que tá faltando pro povo saber?"

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BABINI, J. *História de la ciencia.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1967. v.2.
2. BARTHES, R. *Novos ensaios críticos / o grau zero da escritura.* São Paulo, Cultrix, 1974a.
3. ____ *O prazer do texto.* Lisboa, Edições 70, 1974b.
4. BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. *L'ecole capitaliste en France.* Paris, Maspero, 1971.
5. BERGER, M. *Educação e dependência.* São Paulo, DIFEL; Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 1976.
6. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
7. BRANDÃO; C. R., org. *A questão política da educação popular.* 2ª ed. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1980.
8. BURNS, E. M. *História da civilização ocidental.* Porto Alegre, Globo, 1959. v. 1.
9. CHAUÍ, M. *O que é ideologia.* Rio de Janeiro, Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos)
10. FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia para o oprimido.* 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. p. 14.
11. LAVELLE, L. *La parole et l'escriture.* 14.ed. Paris, L'Artisan du Livre, 1959.
12. LEVI-STRAUSS, C. *Tristes tropiques.* Paris, Plon, 1972. Edição original de 1955.
13. PLATÃO. Diálogos: *Menon-Banquete-Fedro.* 3.ed. Porto Alegre, Globo, 1954.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3) : 77-84, set./dez. 1981

373.312.141.13:371.67
371.67:353.2.075.5:37(816.5)

TRABALHOS E PROJETOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Nora Cecília Lima Bocáccio Cinel
Anita Duarte Baron
Beninha Bonatto Jaques
Ada Celeste Martini Barbosa
e Teresinha Maisa Reis
DEF/SE/RS

1. PROJETO IMPRESSÃO E DIVULGAÇÃO DE MATERIAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO PLENO NO ENSINO DE 1º GRAU

O Departamento de Educação Fundamental da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, visando a concorrer para a melhoria do desempenho de recursos humanos que atuam no ensino de 1º grau, em especial dos professores de 1º série, vem elaborando e divulgando material de apoio ao desenvolvimento do currículo pleno.

Tal material, enquadrado, de acordo com as normas da ABNT, na categoria de folheto,é identificado como CADERNO DE ORIENTAÇÃO e versa sobre tópico ou item de assunto educacional, selecionado segundo critério de necessidade ou interesse do Subsistema de Ensino de 1º Grau.

A premissa de que partiu o Departamento de Educação Fundamental é a que se houver reforço didático condizente com as necessidades detectadas, colocado à disposição dos recursos humanos que atuam na área da eduçação, haverá necessariamente melhoria no desempenho do processo educativo. Vale dizer, o CADERNO DE ORIENTAÇÃO, na medida em que responde às necessidades constatadas, deve permitir ao leitor — independentemente de outras oportunidades de atualização que tenha tido — compreensão do assunto e possibilidade de fazer uso dele em suas atividades específicas.

Assim, compatível com a linha de ação traçada, o DEF imprimiu e divulgou dezessete títulos distribuídos em cinco séries: Série Administrador Escolar

A exposição foi feita por uma equipe de técnicos do DEF.

(3); Série Orientador Educacional (6); Série Secretário de Escola (1); Série Professor (4) e Série Projetos Especiais (3). A essas séries, será acrescida, ainda no corrente ano, a Série Supervisor Escolar, com 1 título.

Dentro da Série Professor foram impressos e divulgados, em 1981, beneficiando com prioridade os professores de 1ª série, os Cadernos de Orientação abaixo discriminados:

O primeiro título "A Importância da Lingüística no Processo da Alfabetização — 1 e 2" volta-se às dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando as inter-relações entre Linguagem, Língua, Lingüística e Alfabetização. Evidencia, também, ao professor a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa, a importância da fonação, a relação som/grafia e a sistematização da leitura e da escrita.

O segundo título "Ortografia? Por quê?, Como, Quando 1 e 2" preocupa-se com a correção da grafia, área que apresenta inúmeras dificuldades e que tem influenciado de modo significativo na elevação dos índices de reprovação no 1º Grau. O volume 1 apresenta considerações gerais sobre a Ortografia e inúmeras sugestões de atividades como: ditado, jogo, unidade ortográfica, etc.

O volume 2 preocupa-se, essencialmente, com os distúrbios da linguagem escrita — disgrafia (escrita ilegível) e disortografia (trocas, inversões e omissões de letras nas palavras) causados por mau funcionamento psiconeurológico (problemas de percepção, de motricidade), problemas emocionais, inadequação pedagógica e problemas de saúde em geral.

O terceiro título "Aprendizagem da Leitura e da Escrita Variáveis Interferentes 1 e 2" traz as seguintes proposições:

O volume 1 propõe a adoção de uma metodologia diagnóstica, capaz de detectar as possíveis dificuldades, dos alunos e selecionar com presteza, técnicas para corrigir desvios; propõe também o como preparar o aluno a ler e escrever.

O volume 2 considera a organização dos fatores que influíram, influem e determinam a prontidão para a Alfabetização, sugerindo o desenvolvimento de uma metodologia adequada, bem como, oferecendo sugestões de atividades, condições indispensáveis do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Espera o Departamento de Educação Fundamental, através desses lançamentos, implementar e elevar o índice de qualidade do ensino e preparo do professor no que se refere à alfabetização e evitar o que até agora tem ocorrido, ou seja: "a 1ª série do ensino de 1º Grau ser o principal foco de estrangulamento do sistema escolar brasileiro".

2. "EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO desenvolvidas e orientadas pelo Departamento de Educação Fundamental com participação do Departamento de Assistência ao Educando da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul."

— *PROJETOS ESPECIAIS 1 e 2* —

Os Projetos Especiais "PREPARAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO EM PERÍODOS DE FÉRIAS" e "REFORÇO PEDAGÓGICO E ALIMENTAR A CRIANÇAS NÃO APROVADAS EM 1ª SÉRIE surgiram, no Rio Grande do Sul, como estratégias inéditas, consideradas viáveis à minimização do crucial problema de retenção de significativo número de alunos na 1ª série do Ensino de 1º grau.

O Projeto 1, como é conhecido "PREPARAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO EM PERÍODO DE FÉRIAS" foi executado, pela primeira vez, em 1977, em duas escolas da capital, situadas em regiões populacionais de baixo nível sócio-econômico-cultural. As crianças oriundas desse meio, segundo estudos que se vem efetuando, chegam à escola desprovidas de pré-requisitos de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à iniciação do processo de ALFABETIZAÇÃO. Além disso, a grande maioria é portadora de dificuldades sensório-motoras, deficiências da vista, audição, dentição, etc., doenças gastrointestinais e parasitárias, bem como, em média, apresentam dois anos de retardo no desenvolvimento psicomotor e cognitivo em relação à média esperada para sua idade cronológica.

À vista desse quadro é que se desencadeou uma ação sistemática de antecipação à escolarização propriamente dita, em caráter experimental. Foram, então, selecionadas trezentas crianças, de acordo com os seguintes critérios: ser comprovadamente carente, estar matriculado em 1ª série e nunca ter freqüentado Jardim de Infância.

Este Projeto baseia toda a sua atuação sobre um foco central: o Atendimento Padagógico — pelo desenvolvimento de uma programação curricular especialmente definida para ser realizada num período mínimo de trinta e cinco dias úteis, nos meses de janeiro e fevereiro, correspondendo a cento e quarenta horas de trabalho.

Há também, a Assistência Alimentar, constituída de desejum e almoço, para suprimento de 34% das necessidades calóricas e 87% das necessidades proteicas diárias. Os gêneros alimentícios não perecíveis são fornecidos pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) e os de consumo diário, tais como frutas e legumes, são adquiridos com recursos do próprio Projeto.

Acrescenta-se, ainda, o Atendimento Especializado (médico, odontológico, psicológico, de assistência social, orientação educacional e enfermagem) oferecido como apoio ao desenvolvimento do Atendimento Pedagógico.

Tanto a assistência alimentar, como o atendimento especializado, contam com a participação efetiva do Departamento de Assistência ao educando que, ao lado do Departamento de Educação Fundamental, faz-se presente tanto na fase de preparação, quanto nas fases de execução e avaliação do Projeto.

Desencadeado em 1977, a título experimental, prestando atendimento a trezentas crianças da capital, o Projeto 1 encontra-se em plena fase de expansão. Já em 1978, 1.150 crianças da capital e do interior do Estado foram beneficiadas pelos efeitos da "PREPARAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO EM PERÍODO DE FÉRIAS". Em 1979, esse número aumentou para 3700 crianças, em 1980, para 4.700 crianças e em 1981, para 5.700 crianças, que em 110 escolas de 1º grau, de 35 municípios gaúchos, sob o controle direto de 27 Delegacias de Educação, usufruíram os benefícios de uma ação educacional que envolve administradores, especialistas e monitores devidamente treinados, em busca de um ensino de melhor qualidade.

O Projeto 2 como é chamado "O REFORÇO PEDAGÓGICO E ALIMENTAR A CRIANÇAS NÃO APROVADAS EM 1ª SÉRIE", propõe o desenvolvimento de uma ação recuperadora, com complementação alimentar, às crianças consideradas reprovadas ao término da 1ª série.

No primeiro ano de sua execução — 1979, a clientela selecionada deveria preencher requisitos que a possibilitasse concorrer à promoção à 2ª série, após o período de atendimento intensivo, em janeiro e fevereiro.

Já em 1980 e 1981, além dos alunos que concorreram à promoção à 2ª série, outros alunos que buscavam a melhoria de sua aprendizagem, mas, ainda, sem aqueles requisitos necessários para concorrer à 2ª série, participaram do Projeto 2. Isto quer dizer que alunos comprovadamente carentes e repetentes, qu . atenderam aos pré-requisitos definidos em avaliação preliminar, foram classificados em três níveis de atendimento, conforme especificação a seguir.

a) No Nível A, os alunos deverão
   — dominar de cinco a oito dificuldades dentre os 14 padrões silábicos compostos de consoantes mais vogal.
b) No Nível B, os alunos deverão
   — dominar de nove a doze dificuldades dentre os 14 padrões silábicos compostos de consoante mais vogal.
c) No Nível C, os alunos deverão
   — dominar 13 entre 14 padrões silábicos compostos de consoantes mais vogal.
   — dominar 3 entre os 5 dígrafos.
   — formular e escrever sentenças simples com os padrões silábicos dominados.
   — identificar os personagens principais do texto eaçõesdos mesmos, na compreensão da leitura.

Este Projeto, como o primeiro, tem como foco centralizador o Atendimento Pedagógico, pelo cumprimento de Programa Básico de Recuperação Terapêutica em Comunicação e Expressão — Língua Portuguesa, que está organizado

sob a forma de lições que objetivam o desenvolvimento de habilidades fundamentais de expressão oral e escrita e leitura.

É colocada a ênfase, também, na Assistência Alimentar e no Atendimento Especializado na área da saúde em geral.

Em 1979, dos 1.376 alunos de 21 Delegacias de Educação que concorreram à aprovação para a 2ª série, 80% foram aprovados; em 1980, dos 1.006 alunos de 22 Delegacias de Educação, que concorreram à aprovação, 77% foram aprovados e, em 1981, também dentre os 824 alunos que concorreram à aprovação, 78% foram aprovados.

Qualidade de ensino e assistência ao educando são as grandes metas da Secretaria de Educação. Na busca de atingimento dessas metas é que se desenvolvem estes dois projetos pioneiros no país.

3. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA E ORIENTADA PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

PROJETO ESPECIAL 3

"ESTUDOS CONTÍNUOS NAS DUAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU".

O Departamento de Educação Fundamental, preocupado com o alto índice de evasão e repetência nas primeiras Séries do Ensino de 1º Grau, propôs ao Conselho Estadual de Educação o desenvolvimento de experiências pedagógicas, identificadas como Projetos Especiais, visando à normalização do fluxo escolar e à maximização dos índices de aprovação nas séries iniciais.

Entre as experiências pedagógicas propostas por este Departamento ao Conselho Estadual de Educação, destaca-se o Projeto Especial 3 — "ESTUDOS CONTÍNUOS NAS DUAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU".

Aprovado pelos Pareceres nº 157/80 e 119/81 do Conselho Estadual de Educação, este Projeto pretende o atendimento de alunos matriculados em 1ª série do ensino de 1º Grau caracterizados por carência sócio-econômico-cultural de periferias urbanas.

Em sua justificativa, o Projeto Especial 3 identifica como causas prováveis do fracasso escolar, na 1ª série:

- as condições do aluno em termos de pré-requisitos;
- o despreparo e a mobilidade de professores;
- a utilização de metodologia inadequada:
- os esquemas rígidos de seriação em relação ao ano letivo.

Essas causas configuram uma situação indesejável para o Ensino Regular de 1º Grau, em termos de custo-benefício, bem como para o sistema social, especialmente, para o Ser Humano envolvido no processo educativo.

Tendo como objetivos geral e específico, respectivamente,

- Concorrer para a melhoria do Ensino de 1º Grau.

e

- Possibilitar a elevação da taxa de aprovação nas duas primeiras séries do Ensino de 1º Grau pelo atendimento ao aluno em dois anos de estudos contínuos.

O Projeto Especial 3 apresenta as seguintes características:

a) desenvolve-se em dois anos de estudos contínuos constituindo-se a 1ª e 2ª séries num bloco único, sem promoção formal ao final do primeiro ano de escolaridade;
b) envolve assistência técnico-pedagógica sistemática do Departamento de Educação Fundamental e das Delegacias de Educação envolvidas, centrada no processo de alfabetização;
c) fornece material instrucional de apoio ao professor, constituído de Referências Terminais e Intermediárias e Situações de Aprendizagem e Blocos de Lições;
d) prevê atendimento de 900 crianças em idade de escolarização e matriculadas e, 1ª série.

DETALHAMENTO

A) METODOLOGIA

O Projeto Estudos Contínuos nas Duas Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, desenvolve-se em dois anos contínuos constituindo a 1ª e a 2ª séries num bloco único, sem promoção formal ao final do primeiro ano de escolaridade. Amplia-se desta forma o tempo destinado ao processo de alfabetização oportunizando à criança crescer de acordo com o seu ritmo.

O processo ensino-aprendizagem tem como ponto de partida o desenvolvimento de pré-requisitos, considerando os processos mentais de captação da linguagem, domínio e habilidades psico motoras e aquisição de padrões de sociabilidade.

O referido Projeto envolve uma assistência técnico-pedagógica sistemática do Departamento de Educação Fundamental e Delegacias de Educação, centrada no processo de alfabetização com vistas ao acompanhamento, controle e avaliação da experiência bem como o fornecimento de material de apoio ao professor.

O material de apoio constituiu-se de:

a) Referências terminais em Comunicação e Expressão — Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais, as quais estabelecem os desempenhos mínimos a serem evidenciados pelo aluno ao final da experiência, com vistas à avaliação formal que lhe permitirá o ingresso na 3ª série regular do Ensino de 1º grau.
b) Material Instrucional de Comunicação e Expressão — Língua Portuguesa, que se constitui de oito blocos de lições, contendo cada um, grupos de padrões silábicos selecionados e hierarquizados segundo os critérios de simplicidade léxica, freqüência e produtividade. Cada bloco de lições especifica os objetivos pretendidos para a Leitura e Compreensão, Mecanismos da escrita e Expressão Oral e escrita.

Tais objetivos servem de referencial para o professor no desenvolvimento das lições e na avaliação do desempenho do aluno.

Os blocos de lições são foco irradiador de estimulação e apoio ao desenvolvimento dos objetivos a serem atingidos também em Ciências e Estudos Sociais. Para tanto, o professor trabalhará todos os conteúdos do Currículo de forma integrada utilizando as Atividades de Introdução, Desenvolvimento e integração como ponto de partida para as experiências que os alunos necessitam vivenciar tendo em vista o desenvolvimento do Currículo Pleno.

B) CLIENTELA

A clientela do Projeto Especial "estudos Contínuos nas Duas Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau" é constituída por crianças de nível sócio-econômico carente, ingressos do Projeto Especial 1 "Preparação para a Alfabetização em Período de Férias" cujo critério de seleção da clientela do referido Projeto é o de não ter freqüentado escola ou classes de Pré-escolar. Assim sendo a única experiência de escolarização é a do atendimento intensivo, oferecido às crianças no período de janeiro a fevereiro.

C) ÉPOCA DE REALIZAÇÃO

O Projeto Especial 3 foi implantado em 1980 e seu período de realização tem duração de dois anos contínuos.

O atendimento ao aluno segue a modalidade das classes regulares do ensino de 1º Grau, sem a promoção formal ao final de 1ª série.

D) RESULTADOS PARCIAIS

O acompanhamento do desenvolvimento da programação pedagógica possibilitou o controle sistemático dos resultados do aproveitamento dos alunos através de dados e informações periodicamente levantados.

A análise dos dados e informações permitiram configurar, até a presente data, a situação dos alunos que freqüentam as classes do Projeto no que se refere à área de Comunicação e Expressão, considerando-se que a leitura e escrita constituem-se na maior causa de retenção do aluno na 1ª série do ensino de 1º Grau.

DE	BLOCO DE JIÇÕES Nº DE ALUNOS						TOTAL DE ALUNOS
	BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4	BLOCO 5	BLOCO 6	
12a.	1		7	8	41	32	89
18a.	5	15	4	2	8	72	106
19a.	2	8	33	—	22	75	140
TOTAL P/ BLOCO	8	23	44	10	71	179	335
PERCENT. P/ BLOCO	2,388	6,866	13,134	2,985	21,194	53,433	100%

9,254%

Dos trezentos e trinta e cinco (335) alunos, 100% da matrícula real, constatou-se que duzentos e cinquenta (250) alunos (74,627%) venceram os objetivos previstos nos blocos 5 e 6 e oitenta e cinco (85) alunos (25,373%) encontram-se nos blocos de 1 a 4.

Os alunos que venceram somente os objetivos dos blocos 1 e 2 num total de 31 (9,254) apresentam maiores dificuldades de aprendizagem necessitando de encaminhamento a atendimento especializado.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3): 85-86, set./dez. 1981

372.41/45

FATORES INTERVENIENTES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Marisa Mathilde Moré
Centro de Ciências Humanas e Artes da
Universidade de Caxias do Sul

O objetivo principal deste estudo foi o de verificar a existência ou não de relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita e as variáveis do aluno, tais como, idade cronológica (IC), sexo nível de maturidade (NM), nível sócio-econômico (N S E) e frequência a jardim da infância (FJI) bem como as relações entre o nível de maturidade e as demais variáveis IC, sexo, NSE e FJI.

Buscou também identificar a opinião dos alfabetizadores quanto à influência das variáveis independentes sobre a alfabetização e às prováveis causas do fracasso e do sucesso do aluno de 1ª série.

A investigação do tipo ex-post-facto envolveu 213 sujeitos randomicamente selecionados que frequentavam a 1ª série do ensino de 1º grau em 1978, nas escolas oficiais da sede do município de Caxias do Sul-RS.

Incluiu também os alfabetizadores desses sujeitos num total de 57 professores.

Para coletar os dados, foram utilizados, no que se refere:

I) aos alunos, teste de rendimento em leitura e escrita; teste ABC; questionário para obter informações sobre escolaridade e profissão do pai ou responsável e escolaridade anterior da criança;

II) à opinião dos alfabetizadores, questionário sobre fatores do aluno, da família e da situação didático-pedagógica, percebidos como prováveis causas do rendimento escolar; entrevista sobre aspectos da dinâmica em sala de aula e sobre variáveis relevantes para a alfabetização.

Para análise dos dados — foram utilizadas distribuições de freqüências; percentuais; teste Qui-Quadrado; teste t; coeficiente de correlação de Pearson.

Os resultados evidenciaram que, das cinco variáveis independentes, apenas três apresentaram relações significativas com a aprendizagem da leitura e da escrita: NSE, NM e FJI e, apenas duas apresentaram relações com o nível de maturidade: NSE e FJI.

Resumo da dissertação mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS.

A variável FJI apresentou relações significativas com a aprendizagem da leitura e da escrita apenas para crianças de NSE baixo. Não se evidenciaram efeitos favoráveis da freqüência a jardim de infância sobre a alfabetização de crianças de NSE médio.

A variável NM relacionou-se com a aprendizagem da leitura e da escrita tanto para crianças de NSE baixo, como para crianças de NSE médio.

Considerando-se o fator nível de maturidade como variável dependente, constatou-se suas relações com o NSE dos sujeitos e com FJI, apenas para os sujeitos de NSE baixo.

Confrontando-se os resultados da testagem das relações entre a *variável dependente aprendizagem da leitura e da escrita* e cada uma das variáveis independentes, com os resultados da testagem das relações entre a *variável dependente nível de maturidade e as demais* variáveis independentes, concluiu-se ser o nível de maturidade da criança, o fator que apresentou relação direta com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os demais fatores provavelmente se relacionaram com a aprendizagem da leitura e da escrita através de seus efeitos sobre o desenvolvimento da maturidade.

Quanto aos alfabetizadores constatou-se a tendência dos mesmos em atribuir, preponderantemente ao aluno e a família, a responsabilidade tanto do fracasso como do sucesso escolar.

Foi possível ainda constatar que persistiam algumas noções e práticas docentes que podem influir negativamente sobre o rendimento escolar, tais como, a duração demasiado prolongada período de prontidão, adiando o início do ensino sistemático da leitura e da escrita, o tipo de cooperação familiar esperada pelos professores, a persistência de classes de não-alfabetização em fase dos resultados do Teste A B C.

Tendo em vista os resultados desta investigação pode-se afirmar que, embora a instituição escolar seja impotente para atuar diretamente sobre as prováveis causas da imaturidade para a alfabetização, apresentada de modo geral, pelas crianças de NSE baixo, tem por outro lado condições de atuar sobre *uma* das prováveis causas da reprovação, a imaturidade como tal.

Conforme ficou evidenciado neste estudo, o sistema educacional possui o currículo de jardim um instrumento eficaz de prestação dos marginalizados culturais para a escolarização fundamental.

Os resultados sugerem que as classes de jardim podem representar um recurso eficar capaz de elevar a produtividade do ensino em classes de 1ª série.

Com relação aos alfabetizadores parece importante conscientizá-los de que à escola cabe grande responsabilidade pelo rendimento da criança tanto em termos de sucesso como de fracasso. O grande desafio que se apresenta é exatamente o de buscar caminhos que evitem o fracasso. A atitude de racionalizar o insucesso talvez seja o maior empecilho para que se encontre esses caminhos.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3): 87-90, set./dez. 1981

372.41
373.3.046.12

O ENSINO NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU

Equipe do Colégio Anchieta
Serviço de Orientação Pedagógica

O ensino da 1ª série fundamenta-se, prioritariamente na exploração do mundo concreto que rodeia a criança e no desenvolvimento do seu potencial intelectual, preparando-a, desta forma, para o aprendizado da leitura e da escrita, de maneira a desenvolver categorias de pensamento elevadas, complexas e produtivas.

Partir de situações concretas significa dar oportunidade à criança de ver, ouvir, apalpar, sentir os fenômenos e os eventos que estão sendo estudados.

Para a organização do ensino nas primeiras séries entre outros aspectos, considera-se os seguintes:

"A criança de cinco a nove anos de idade, qualquer que seja seu meio de origem, quando lê ou escreve não aplica seu potencial intelectual em grau considerável". Portanto a leitura e a assimilação de conteúdos da matéria escrita, por si sós, não são atividades adequadas ao desenvolvimento da mente de uma criança pequena. Essas atividades só podem se constituir em tarefas significativas, que contribuem para o desenvolvimento mental dos alunos, quando precedidas intensamente pela análise do mundo concreto.

O intelecto consta de 120 fatores conhecidos. Apenas alguns fatores estão relacionados com a alfabetização. No entanto, a escola e a nossa cultura ocidental tem incentivado o trabalho com a leitura escrita em detrimento de outros trabalhos que apelam e desenvolvem categorias de pensamentos que vão além da simples memória.

Embora exista uma possível motivação das crianças para aprender os signos do alfabeto, pressionadas pelas aspirações da família e os costumes da nossa cultura, não se pode negar que a motivação para descobrir as relações existentes no mundo da natureza e no mundo social, são bem mais fortes, exatamente porque incitam o pensamento

1. LEITURA DOS SIGNOS ALFABÉTICOS

Por estas razões a leitura dos signos alfabéticos como tarefa subsequente e vinculada à exploração do mundo concreto que rodeia o aluno na dimensão

social e cultural, estimula-se, pois, a curiosidade natural da criança, sua motivação para as descobertas, o desenvolvimento de seu potencial intelectual, incentivando novas construções com base nos dados da realidade.

As habilidades de leitura são desenvolvidas no colégio, na perspectiva de que "o homem vive num mundo de signos que ele tem de aprender a ler". Este princípio refere-se às diferentes dimensões que o ser humano é capaz de perceber e portanto sugere uma tarefa de aprender a ler diferentes signos tanto do mundo natural como do mundo cultural.

Para aprender a ler e a inventar signos naturais e culturais são proporcionadas situações para a criança aprender que entre signo e contexto existem uma série de relações. Por exemplo, solicita-se ao aluno que observe uma árvore com as folhas caídas,

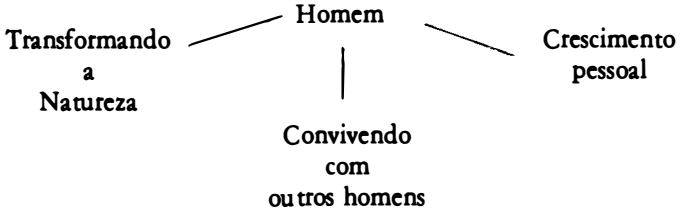
Logo questiona-se porque isto acontece e pede-se que expresse sua descoberta.

Noutra situação, em que se busca a descoberta de um outro tipo de relação, as crianças brincam de "sapata", usando inicialmente, as regras convencionais. Em sub-grupos inventam outras regras, outras combinações para brincar. Cada grupo conta para os demais colegas a invenção e toda a aula brinca de sapata com regras inventadas.

Para aprender a ler os signos da leitura são selecionadas situações que representam os interesses das crianças.

2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM 1981.

Neste ano o processo de alfabetização está inserido no Núcleo "Trabalho e Lazer", que se caracteriza por



Iniciou-se com uma visita ao Parque Moinhos de Vento onde as crianças tiveram oportunidade de verificar diversas situações relacionadas com a idéia Central do Núcleo. Outras observações estão sendo feitas com intuito de situar a criança no contexto de trabalho: visita a uma olaria, serraria, mecanografia, uma construção, etc.

À medida que estas observações vão sendo realizadas, as professoras registram os comentários das crianças, a estrutura lingüística através da qual expressam seus sentimentos, seus conhecimentos, curiosidades, as histórias que inventam. Com estes dados recolhidos montam-se os contos de alfabetização e selecionam-se as palavras chaves aproveitando os enredos e personagens criados pelos próprios alunos.

O ponto de partida para a aprendizagem da leitura dos signos alfabéticos é a história (MÉTODO GLOBAL) ou o som inicial da palavra-chave (FONÉTICO). O método varia, dependendo do tipo de percepção individual de cada criança, diagnosticado por teste.

As turmas do Global, no momento da leitura, visualizam o conto como um todo e no decorrer do trabalho passarão a decompor o conto em frases, palavras, sílabas.

As turmas do Fonético, no momento da leitura, aprendem o som inicial da palavra e, posteriormente, na medida em que vão descobrindo, vão formando palavras novas com sons conhecidos.

SEQUÊNCIA DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

G L O B A L	— Conto — Sentenças — Porção de Sentido — Palavras — Formação de novas frases com palavras conhecidas — Decomposição das palavras conhecidas em sílabas — Formação de novas palavras com sílabas conhecidas — Leitura e escrita de frases, pequenos textos, poesias, etc.
F O N É T I C O	— Som — União de sons formando sílabas — Junção de sílabas formando palavras — Leitura e escrita de frases, pequenos textos, poesias, etc.

O desenvolvimento da criança é uma contínua construção de sistemas de operações. A escola providencia para que a criança possa construir por si mesma estes sistemas, através de manipulações efetivas, experiências reais e exercícios que possibilitem a organização de operações nascentes.

3. A REALIZAÇÃO PLENA DA CRIANÇA

A maior função da escola é proporcionar, selecionar estas situações que permitam à criança realizar-se, evitando ao máximo levá-la à frustração.

A preocupação é favorecer o crescimento da pessoa como tal. Busca-se com a cooperação da família:

— adequar as exigências às possibilidades da criança;

— estimular comportamentos referentes às etapas de crescimento;

— favorecer o desenvolvimento natural da criança.

Esses objetivos se estendem às outras séries do currículo enriquecendo-se em grau de complexidade, de maneira que a habilidade de ler os signos naturais e culturais se constitua num elemento básico do seu contínuo desenvolvimento.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3): 91-93, set./dez. 1981

372.41.001.87

IDENTIFICAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DE INABILIDADES NA LEITURA

Clarissa Seligman Golbert.

PUC-RS

O presente trabalho refere-se a um estudo analítico de dificuldades na leitura de 100 crianças, que foi desenvolvido como tarefa integrante do programa da disciplina Problemas de Aprendizagem do Curso de Especialização em Orientação Educacional — Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no 2º semestre de 1980.

O referido estudo foi posto em prática considerando-se:

— a seriedade e as dimensões do problema das dicapacidades de leitura na realidade educacional;

— o papel da universidade no estudo dos problemas da realidade: a universidade como um agente de mudança;

— a carência de pessoal capacitado para analisar as incapacidades de leitura apresentadas pelas crianças.

O instrumento utilizado foi o Registro de Observação da Leitura, adaptado de Brueckner e Bond por Clarissa Golbert, na sua monografia para a obtenção do Grau de Mestre, em 1979, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Através deste estudo pretendeu-se verificar quais seriam as inabilidades de leitura mais frequentes numa amostra de 100 crianças de uma população formada por indivíduos com reconhecidas incapacidades nesta área.

A utilização do Registro de Observação da Leitura pressupõe um treinamento; neste caso, o mesmo foi desenvolvido dentro do programa da disciplina Problemas de Aprendizagem.

Após o treinamento cada um dos vinte alunos integrantes do grupo de Especialização em Orientação Educacional (1980) promoveu o estudo da leitura de 5 crianças, que estivessem em frequência regular em escola da rede escolar de Porto Alegre.

As crianças que compõem a amostra, neste trabalho, foram selecionadas pelas suas professoras e encaminhadas para serem examinadas, como aquelas que apresentavam reconhecidas incapacidades para a leitura.

A idade variou entre 7 a 14 anos. Segundo informações das professoras, 45% das crianças provém de ambiente favorável e 55% provém de ambiente familiar desfavorável.

De acordo com os prontuários médicos, existentes nas escolas, 83% das crianças apresentavam condições físicas favoráveis e 17% condições físicas desfavoráveis. Ainda, segundo os prontuários médicos e ou informação da professora, 7 apresentavam problemas de audição e 18 acusavam problemas de visão.

90 crianças apresentaram lateralidade destra e 10, lateralidade sinistra: 15 crianças apresentaram problemas fonoarticulatórios.

Foram considerados significativos os resultados que atingiram a mediana (50%); altamente significativos os resultados que atingiram os 75% e sem significação estatística os resultados abaixo de 50%.

Segundo tais critérios foram significativos os movimentos dos lábios e os movimentos da cabeça, como falhas na leitura silenciosa.

Na leitura oral os índices de dificuldades foram significativos quanto a

— combinação deficiente de sons e símbolos;
— síntese visual lenta;
— articulação defeituosa de consoantes;
— adição de sons;
— omissão de sons;
— confusão de sons auditivamente semelhantes;
— mudanças parciais nas palavras;
— erros no meio das palavras;
— perturbações da atenção.

Quanto à compreensão da leitura os resultados indicaram:

— vocabulário deficiente; dificuldade em localizar os fatos no espaço e no tempo; dificuldade em estabelecer sequência para os fatos; dificuldades em elaborar uma conclusão e uma opinião pessoal.

Considerando-se como 2 minutos o tempo normal para a leitura do texto selecionado, verificou-se um índice de 89% de crianças que ultrapassaram o tempo previsto; o tempo utilizado para a leitura oral variou de 1 a 10 minutos, sendo que 54% das crianças fizeram, a leitura entre 3 e 4 minutos.

No presente estudo as conclusões foram elaboradas a partir da lista de interpretação das Falhas e Erros de Leitura. A referida Lista acompanha o Registro de Observação da Leitura e foi validada por 6 especialistas em psicopedagogia, através da análise de concordância entre os mesmos.

Foi significativo o índice de crianças que apresentaram padrão deficiente de desenvolvimento motor e viso-motor, incapacidade de ajustar os olhos para uma visão mais próxima e dificuldade em dirigir os olhos numa sequência da esquerda para a direita.

As dificuldades apresentadas na leitura oral são altamente sugestivas quanto à distúrbios na função de análise e síntese.

Pelos resultados da leitura oral observa-se que as crianças apresentam uma insuficiente discriminação de detalhes nos símbolos impressos, concomitantemente à dificuldade na discriminação dos sons.

Os resultados quanto às falhas observadas na compreensão de leitura sugerem defeitos na elaboração da linguagem, padrão deficiente de pensamento, distúrbio da função de análise e síntese, perturbações da atenção e da memória, distúrbios relativos à percepção espaço-temporal.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):95-97, set./dez. 1981

374.7
374.7:372.41
374.7(MOBRAL

TÉCNICAS DE REFORÇO SOCIAL NA APRENDIZAGEM DOS ADULTOS ANALFABETOS CURSANDO O MOBRAL — Pelotas

Jorge Castellá Sarriera
PUC/RS

A atenção que cada dia mais merece a formação permanente do homem adulto, seja pelas grandes mudanças que atualmente estão ocorrendo em todos os campos da atividade humana, seja pelas poucas condições que os adultos tiveram na sua meninice de uma educação básica, é um fenômeno que a sociedade tenta de muitas maneiras atender através da criação de estruturas educativas formais, incentivando as empresas no treinamento de pessoal, criando novos programas de atualização ou agindo através dos meios de comunicação social.

No Brasil, dificuldades sentidas pelo baixo rendimento escolar e pelo alto índice de deserção dos alunos que freqüentam o MOBRAL têm preocupado administradores escolares e professores que tentam, através de numerosos programas, melhorar a produtividade escolar.

A psicologia Educacional, buscando formas cada vez mais eficientes de aprendizagem, tem explorado, recentemente, e em especial na aprendizagem infantil, a análise funcional do comportamento e as contingências a que o organismo humano poderia se submeter a fim de estabelecer novos comportamentos, modificar os inadequados, ou afirmar mais consistentemente os já aprendidos.

A aprendizagem da pessoa adulta, porém, diferencia-se do tipo de aprendizagem infantil, embora o sistema escolar tenha ignorado esse fato. As características evolutivas de cada idade tornam-se elementos básicos de estudo para o desenvolvimento de programas diferenciados de ensino.

Neste sentido, apresenta-se estimulante abrir o campo da análise experimental do comportamento a áreas até agora não trabalhadas e que constituem uma prioridade, especialmente nos países em desenvolvimento: os adultos não alfabetizados.

Pesquisadores, como Ferster e outros (1977), chamam a atenção para tipos de comportamento adulto como rotina e depressão, difíceis de serem superados ou modificados.

Resumo da dissertação de Mestrado, apresentada com o mesmo título — PUC/RS, em 1981.

Diminuir os comportamentos de não-atenção através da estimulação positiva, ou seja, o reforço social, para os comportamentos alternativos (não não-atenção) é o objetivo desta pesquisa.

Para Iñesta (1976), se se tentar diminuir os comportamentos adequados alternativos, a consistência deste novo repertório levará o sujeito a se expor a novos repertórios, permitindo-lhes desenvolver formas mais avançadas de comportamento acadêmico.

Os sujeitos da pesquisa são adultos analfabetos, médios e jovens, pertencentes a uma turma do curso de MOBRAL, da cidade de Pelotas. Os resultados da pesquisa são limitados aos sujeitos, objetos de experimento.

Diferenciou-se, na pesquisa, os adultos médios em relação aos adultos jovens, baseados em autores como Havighurst (1953) e Pedrosa (1972), os quais estabelecem diferentes estágios da vida adulta, caracterizados pelas suas próprias tarefas, interesses e problemas.

A escolha dos comportamentos incompatíveis de não-atenção para serem reforçados tem sido usada por autores como Mejias (1973) e Hall (1973). Nesse sentido, são privados do reforço social, os comportamentos listados para o presente experimento.

Através da emissão das técnicas de reforço social, constatou-se uma relação muito significativa quanto aos comportamentos típicos dessa população (fadiga, distração instrumental) e ao decréscimo dos comportamentos inadequados (não-atenção), mostrando-se o reforço social como muito adequado.

Conclusões

Baseados no objetivo proposto na formulação das hipóteses, na análise e discussão dos resultados, chega-se às seguintes conclusões:

Sendo submetidas as $H_{1.1}$ e $H_{1.2}$ à comprovação estatística, através do teste dos sinais, e a H_2 com a prova de Mann e Whitney, tem-se que:

a) as técnicas de reforço social são eficientes para produzir decréscimo significativo nos comportamentos de não-atenção dos alunos do MOBRAL;
b) o reforço social mostrou-se eficiente no decréscimo dos comportamentos de não-atenção dos adultos jovens e adultos médios em sala de aula do MOBRAL;
c) entre os grupos de adultos médios e adultos jovens do MOBRAL, não houve diferença significativa, com a introdução das técnicas de reforço social, na diminuição dos comportamentos de não-atenção em aula.

Pelos resultados analisados por etapas experimentais (LB_1/FE^1) e (LB_2/FE_2), verifica-se que o grupo de adultos médios foi mais sensível ao reforço social na primeira etapa (LB_1/FE_1) do que o grupo de adultos jovens; no entanto, houve uma reação positiva à técnica na segunda etapa experimental por

parte dos adultos jovens, atingindo decrescimos relativos de respostas de atenção superiores ao grupo de adultos médios.

O delineamento utilizado mostrou-se fraco na comprovação do efeito exercido nos CNA, pela introdução da variável independente (reforço social).

Conclui-se, também, que o repertório de comportamentos inadequados (de não-atenção), levantados para fins da presente pesquisa sobre a população de adultos analfabetos do MOBRAL, foi adequado à realidade e às características da mesma.

Verifica-se ainda que as formas operacionais de emitir o reforço social exerceram um poder eficiente na mudança dos comportamentos de não-atenção, comprovando a validade dos estudos de Bonamigo e Wiedeman (1974).

O esquema de reforçamento, num esquema de VR, razão variável, adequado às condições de ensino (Skinner, 1975a), onde o experimentador reforça em virtude de um valor médio, dando-se um número variável de respostas em reforçamento a apresentação dos reforços sucessivos, foi adequado ao tipo de experimento realizado e aos resultados dos sujeitos.

Sujestões

Decorrente das conclusões da pesquisa e das observações adicionais levantadas no decorrer do experimento, crê-se importante considerar:

a) a importância do emprego do reforço social em qualquer situação de interação entre adultos, visando ao controle dos comportamentos inadequados, em última análise, o autocontrole do próprio comportamento;
b) a necessidade do treinamento de docentes na análise experimental do comportamento, devido às características de eficiência, baixo custo e curto período de aprendizagem, com resultados imediatos em situação de ensino;
c) a criação de esquemas de reforçamento para os professores ou agentes de modificação de comportamento, assim como para os observadores, com o intuito de manter um nível de resposta estável no desenvolvimento dos programas;
d) ampliação deste tipo de pesquisa na área de aprendizagem adulta, referente à utilização de outros esquemas de reforçamento, descoberta de outros tipos de reforços, estudos sobre histórias de aprendizagens nas diversas fases adultas, diversificação dos campos de aplicação no ensino adulto;
e) a aplicação das técnicas de reforço social em outras situações diferentes do ensino adulto formal, como: treinamento de pessoal nas empresas, trabalhos em comunidades terapêuticas de adultos e aplicação na psicologia social quanto às atuações junto aos grupos comunitários.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3) : 99-102, set./dez. 1981

372.41:371.13

A QUESTÃO DAS ESTRATÉGIAS E DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO

Lourena Camargo Pacheco
Fundação Universidade de Passo Fundo

A Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, convidada a participar neste Encontro, relatando uma experiência de alfabetização, optou pela apresentação de algumas experiências realizadas, dentro da programação que vem desenvolvendo, com o fim de preparar recursos humanos para a área da educação. Pretende destacar algumas conclusões a que chegou em termos de *estratégias* e de metodologias vivenciadas.

Desde o ano de 1972 a Faculdade de Educação, através da atuação do Centro Regional de Educação, órgão técnico-pedagógico, tem procurado diagnosticar necessidades educacionais, especialmente das escolas de 1º Grau, da região de influência da Universidade, concentrando sua ação nas 4 primeiras séries, onde as deficiências e as solicitações foram maiores. Por estas razões o Centro Regional de Educação desenvolveu, nestas séries, sua melhor experiência pedagógica. Neste sentido, têm sido realizadas várias atividades, em termos de preparação de recursos humanos, das quais destacamos: treinamento de professores de 1ª à 4ª séries, realizados no meio rural; Adicionais para Especialização em Alfabetização; Adicionais para Especialização em Educação Física para as séries iniciais do ensino de 1º Grau; Adicionais para a preparação de Supervisores Rurais que deverão atuar em escolas rurais, de 1ª à 4ª série; orientação e acompanhamento do Programa Alfa "Um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do ensino de 1º Grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas, que visa desenvolver o processo ensino-aprendizagem de 1ª à 3ª série", este programa está sendo desenvolvido em escolas rurais unidocentes de 17 municípios; assessoria pedagógica desenvolvida junto à Escola Municipal de 1º Grau Incompleto "Wolmar Salton", situada na periferia da cidade de Passo Fundo.

Essas vivências provocaram uma redefinição de estratégias para a preparação de recursos humanos, de perspectivas metodológicas, cuja preocupação não se limitasse, apenas à melhoria do trabalho em sala de aula, mas que pudesse promover mudanças mais significativas em termos de integração escola X comunidade.

De início os professores da Faculdade de Educação, através do Centro Regional de Educação, detectavam necessidades e elaboravam uma metodologia de ação para o respectivo problema; desenvolviam-se treinamentos, encontros, assessorias, cursos, entre outras atividades. Esse trabalho mostrou-se pouco eficaz, em termos de mudanças reais e permanentes, tanto na atuação do professor, quanto na integração escola-comunidade. Essa pouca eficiência decorria, entre outros fatores, de não exigir um posicionamento do professor, um comprometimento com a realidade que envolve a comunidade, onde está situada a escola e, também, por não envolver o professor no próprio planejamento da atividade pedagógica, objeto da mudança pretendida. Essa constatação levou os professores da Faculdade de Educação a repensarem, principalmente, a metodologia de trabalho, em termos de formação de professores.

Após muito estudo, reflexão e debates, os professores definiram-se por uma proposta metodológica que tem como ponto de partida uma concepção de homem e de sociedade que se apóia numa visão antropológica, em oposição à visão e ao sentido que a ideologia dominante da vida e que possibilite aos homens buscarem, em sociedade, condições mais favoráveis à sua humanização.

A partir desta visão antropológica, os professores definiram-se, em consequência, por uma metodologia de educação que compreende, basicamente, três momentos:

1) a *observação,* pelo próprio professor da escola de 1º Grau, dos problemas, dos recursos, das possibilidades que o meio e a sua escola lhe oferecem, encontra em si mesmo, no educando e nas pessoas da comunidade;
2) a *análise,* pelo professor desses problemas, dessas necessidades, dessas possibilidades e limitações, a partir de critérios definidos com base na concepção de pessoa humana e de sociedade que se pretende construir;
3) a *ação,* que compreende a compromisso do educador com o meio e com o próprio educando.

O papel do educador nesta metodologia, seria o de ajudar o aluno a se aperceber das contradições, dos conflitos e auxiliá-lo a tomar consciência da realidade. O confronto destas consciências é que vai proporcionar ao aluno a percepção dos conflitos existentes, partindo para uma procura de caminhos que sempre deverão ser retomados porque a realidade está sempre se modificando.

É importante a forma como o professor e alunos vão desencadear o processo do confronto entre a realidade percebida por um e por outro, a fim de que um não imponha sobre o outro a sua posição como sendo a única e verdadeira. Nesta metodologia, o diálogo como confronto de pessoas é o elemento que vai possibilitar a análise ampla da realidade e o surgimento de soluções, as mais diversas, que vão proporcionar e refazer da própria experiência.

Consequentemente, é um processo que envolve uma visão de homem e uma concepção de sociedade e que se configura numa metologia de trabalho.

Dentro desta proposta metodológica, desenvolve-se hoje, na Universidade de Passo Fundo, um curso de Pedagogia voltado, especialmente, para a docência nas séries iniciais do ensino de 1º Grau. Esse curso foi programado atendendo constatações relativas à formação do professor para a habilitação de magistério de 2º Grau e para o exercício nas séries iniciais do ensino de 1º Grau, das quais destacamos:

- insuficiência no preparo do professor que atua na habilitação de magistério de 2º Grau e do professor alfabetizador;
- imaturidade de boa parte da clientela que ingressa na habilitação de magistério;
- dicotomia entre o preparo que a escola oferece e a realidade social e cultural do aluno;
- interpretação limitada do processo de alfabetização: alfabetização vinculada a uma série única, desconhecimento ou conhecimento incompleto dos aspectos biopsico sociais do aluno e suas implicações no processo de alfabetização;
- pouca clareza sobre o que significa alfabetizar;
- falta de domínio de FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO, do relacionamento existente entre eles e de suas implicações no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
- dificuldades para elaborar e aplicar instrumentos de avaliação bem como para interpretar informes e planejar com base em diagnóstico feito;
- despreparo para selecionar e aplicar uma metodologia adequada às necessidades e possibilidades dos alunos, situados num determinado meio, com determinadas condições sócio-econômicas-culturais.

Nesse curso de Pedagogia para Séries Iniciais, ora em andamento destacamos, como característica mais significativa o trabalho integrado e interdisciplinar dos professores como consequência da definição do posicionamento pedagógico, assumido após longos debates e estudos realizados em reuniões semanais. Nessas reuniões de estudos os professores revêem as etapas vencidas, avaliando-as e replanejando-as em função da continuidade do curso. Salientamos alguns resultados já observados entre o grupo de alunos do curso, tais como:

— O interesse que demonstram pela observação e análise dos dados da realidade, por eles coletados;
— A percepção clara do trabalho integrado dos professores e da proposta metodológica desenvolvida no curso;
— A crítica e o controle que exercem sobre o andamento do curso, denunciando desvios, quando ocorrem, principalmente os relacionados com a orientação metodológica dos trabalhos, que eles consideram muito válida.

A prática pedagógica desenvolvida pela Faculdade de Educação em Escolas de 1º Grau tem revelado que nenhuma metodologia se mostra mais eficiente e com resultados mais duradouros que aquela que investe no professor, partindo

de onde ele se encontra e fazendo-o capaz de criar estratégias para as soluções de seus próprios problemas. É possível que num primeiro momento as propostas criadas pelos próprios professores não sejam tão ricas como outras que lhe são oferecidas prontas, limitando a sua participação a mero executor. A proposta pronta talvez melhor construída, sob o ponto de vista de observância de alguns princípios científicos, por ter sido elaborada e testada por equipes especializadas, tem em alguns momentos apresentado efeito positivo sobre os alunos, enquanto o professor dispõe do material, porém, nenhuma ou pouca influência tem exercido sobre o professor aplicador, que volta, novamente, a trabalhar a sua maneira antiga, logo que não disponha mais, do material instrucional que lhe foi oferecido pronto. Isso sem considerar a falta de atendimentos dos problemas e necessidades do meio.

Essas são as conclusões a que chegaram os professores da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, sobre estratégias e metodologias de ensino para a preparação de professores na área da educação.

O emprego dessa metodologia necessita de apoio institucional oferecido pelas IES, Escolas de 2º Grau com Habilitação de Magistério e Órgãos Oficiais, visando assegurar ao professor orientação e manutenção do trabalho e do processo de mudança que deve ocorrer.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):103-104, set./dez. 1981

373.312.14.046.12
373.312.14

TESTAGEM DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA 1ª SÉRIE

Doraci Pelicioli Riboldi

Educadores, pesquisadores e outros elementos ligados a educação no Brasil, tem se preocupado muito com o insucesso marcante na 1ª série do 1º grau. Muitos trabalhos procuram estabelecer causas para tal insucesso, bem como apresentar diretrizes que visem solucionar o problema existente.

Dentro da filosofia que visa apresentar propostas, que levem a obtenção de melhores resultados no processo de alfabetização da criança de 1ª série, insere-se esse trabalho, cuja finalidade é a construção de um currículo que possibilite à criança, adquirir condições básicas para o processo da leitura e da escrita.

O propósito básico do presente trabalho de pesquisa é verificar se um currículo embasado na perspectiva piagetiana é capaz de melhorar o desempenho escolar dos alunos.

Portanto toda a fundamentação teórica do trabalho se baseia nos achados do pesquisador Jean Piaget, que estabeleceu através de seu "método clínico", como se estruturam as cognições, como se processa o conhecimento e o pensamento na criança.

O processo da leitura e da escrita exige que a criança possua uma estruturação anterior para poder responder positivamente às nossas aprendizagens. Estas estruturas (em termos de coordenação, visão, audição, estruturas mentais, coordenação temporal, convivência grupal) não são totalmente desenvolvidas, devido ao pequeno período denominado "prontidão". Segundo Poppovic, "atrás da mão que escreve e dos olhos que lêem, existe um cérebro que pensa". E é o desenvolvimento do pensamento deste cérebro, que nos propomos. Assim, procuramos desenvolver 8 áreas de desenvolvimento da criança, para que ao iniciar-se o processo da leitura e da escrita, a criança tenha condições de realizar uma aprendizagem que se fundamente no pensamento.

As oito áreas que estão sendo desenvolvidas (movimentos gerais para o pensamento, movimentos discriminativos, pensamento visual, pensamento

Resumo da dissertação de mestrado — UFRGS.

auditivo, pensamento das mãos, pensamento gráfico, pensamento lógico e pensamento social), procuram desenvolver toda a potencialidade da criança, fornecendo-lhe assim, elementos para a aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizados nos jogos e exercícios para as áreas intelectual, afetivo-social e psiconeurológicas, fundamentais para que haja aprendizagem.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3):105-106, set./dez. 1981

373.312.127.057(816.51)

EXPECTATIVAS DO PROFESSOR E DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS

Elio Ropke
UFSM

O presente estudo buscou examinar como as informações sobre o sexo, etnia, nível sócio-econômico (NSE) e resultados do teste ABC (teste de maturidade à aprendizagem a leitura e escrita) dos alunos influiriam na predições de desempenho escolar emitido pelos professores.

Para tanto foram escolhidos, aleatoriamente, 80 professores da 1ª série do 1º grau das escolas públicas estaduais (distribuídas nas 4 áreas educacionais) de Porto Alegre-RS, para responder os instrumentos da pesquisa.

O instrumento principal consistiu de 16 perfis de alunos formado pelas combinações das 4 variáveis independentes (sexo, etnia, NSE e resultados do teste ABC) entre si. Solicitou-se aos professores que fizessem uma predição de desempenho destes 16 perfis de alunos, se os mesmos obteriam fracasso ou sucesso escolar. As respostas foram registradas em um Diferencial Semântico numa escala intervalar de 7 pontos. O julgamento emitido pelos professores, em termos de predição de desempenho, foi considerada a variável dependente desta pesquisa.

Neste mesmo instrumento, foi solicitado, também, que os professores atribuíssem pesos (de 1 a 4) relativo a importância atribuído por eles a cada variável independente quando emitiram suas predições de desempenho escolar dos alunos.

O segundo instrumento serviu para coletar dados gerais das características dos professores: sua idade, cursos de extensão frequentados, tempo que exerciam o magistério, número de anos que lecionavam nas escolas em que trabalhavam, número de anos que lecionavam na 1ª série do 1º grau e qual a série que mais gostavam de lecionar.

Os dados obtidos foram analisados através da estatística descritiva-médias, desvios-padrão, variância e percentuais. No que se refere a estatística inferencial, foi utilizada a análise de variância, para testar as hipóteses dos efeitos prin-

Resumo da dissertação apresentada com o mesmo título aos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em 1981.

cipais e de interações das variáveis independentes com as respostas emitidas pelos professores na escala de predição de desempenho.

Para examinar se havia correlação entre as características dos professores com suas respostas foi utilizada, como análise suplementar, a correlação de Pearson.

Os resultados obtidos na análise de variância indicaram que os efeitos principais relativos a etnia, nível sócio-econômico e resultados do teste ABC foram estatisticamente significativos, permitindo rejeitar as hipóteses nulas ao nível de significância de 0.05. O mesmo não ocorreu com a variável sexo dos alunos.

Quanto às hipóteses de interação, a única significativa foi nível sócio-econômico x resultados do teste ABC. Estes resultados confirmaram o que a estatística descritiva já havia revelado na parte referente aos pesos atribuídos a importância de cada uma das 4 variáveis independentes na predição de fracasso ou sucesso escolar dos alunos, onde NSE e resultados do teste ABC foram considerados com as que pesaram mais no julgamento dos professores.

Os resultados da análise suplementar indicaram correlação baixa entre algumas características pessoais dos professores com suas respostas na escala de predição de desempenho escolar.

Face aos resultados encontrados, buscou-se explicações ao fenômeno em fatores externos da relação professor/aluno. Procurou-se mostrar como existe uma ideologia que busca justificar as diferenças individuais através das aptidões inatas. Os professores estariam impregnados desta ideologia, possuindo expectativas diferenciadas quando ao desempenho escolar, ao possuírem informações sobre o sexo, etnia, nível sócio-econômico e resultados do teste ABC de alunos.

Educ. e Real., Porto Alegre,
6(3) : 107, set./dez. 1981

372.41:78
398(816.5)

INFLUÊNCIA DO FOLCLORE LOCAL EM UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO MUSICAL SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DO IDIOMA.

Zeny Oliveira de Moraes.
Instituto de Artes de UFRGS

O propósito maior deste estudo experimental foi examinar as influências de um Programa de Alfabetização Musical (P.A.M), com folclore local, sobre a alfabetização do idioma. Com esse objetivo, partiu-se da aplicação de um Programa de Alfabetização Musical duplo, com canções e rimas folclóricas em alunos da 1ª série do 1º grau do meio rural. A investigação foi realizada no segundo semestre de 1976, numa escola do meio rural de Viamão.

A pesquisa testou dois grupos experimentais, num total de quarenta sujeitos dentro da faixa etária de 7 a 8 anos. O Grupo Experimental Rural (G.E.R.) trabalhou com folclore musical coletado no interior de Viamão.

O Grupo Experimental Urbano (G.E.U.) trabalhou com folclore do centro de Porto Alegre.

A análise dos resultados dos dois programas musicais levou a conclusão de que houve diferença estatisticamente insignificante na alfabetização do idioma.

Parece, entretanto, que um Programa de Alfabetização Musical pode se tornar um fator importante para aprimorar a habilidade da leitura e escrita do idioma nas crianças do meio rural.

Resumo da dissertação apresentada com o mesmo título aos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Agradecemos as firmas, relacionadas abaixo, pela contribuição valiosa na "I Jornada Educacional: Problemática da Alfabetização":

— Biscoitos Coroa
— Café Pacheco
— Lojas Renner
— Editora Abril
— Editora Vozes, Filial de Porto Alegre.
— Banco do Estado do Rio Grande do Sul
— Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes

"I JORNADA EDUCACIONAL: PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO"

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretora:
Juracy C. Marques
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS BÁSICOS
Chefe:
Carmem Lins Baía de Solari
LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL
Coord.:
Euza Maria Rezende Bonamigo
COMISSÃO ORGANIZADORA:
Carmem Lins Baía de Solari
Eny Toschi
Guacira Lopes Louro
Jorge La Rosa
Vânia Moreira Rasche
RESPONSÁVEL PELA DIVULGAÇÃO:
Rovílio Costa

INFRA-ESTRUTURA:
Secretaria-Geral:
João Carlos Bonotto
Secretária-DEBAS:
Idianyr Ana S. Ferrantino

Monitoria:
Ana Maria Costa Gomes
Maria Anunciação C. Sieczkowski
Recepção:
Ana Maria Hercz
Carmen Dyla Oddone da Costa
Edilene Aparecida Nery
Iara Anzanello
Isabel Simões Mattos
Judite Guerra
Mauren S. Fridman
Marion da Silva Rosa
Sandra Mascarello

COLABORAÇÃO ESPECIAL:
Central de Produções da Faculdade de Educação

COORDENAÇÃO:
Eny Toschi