

## PRIMEIRA SÉRIE DO 1º GRAU: PONTO DE ESTRANGULAMENTO

Euza Maria de Rezende Bonamigo\*

A tentativa de identificação dos fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar de um aluno tem sido um mobilizador dos principais estudos e pesquisas referentes ao ensino e à educação. A questão, no entanto, é inesgotável, e as respostas que lhe são dadas são numerosas.

Quando o sucesso ou fracasso escolar é referente ao aluno de 1ª série do 1º grau, fica muito difícil falar neste assunto sem pensar imediatamente no problema da repetência e evasão, nas condições sociais desfavoráveis à entrada e permanência da criança no sistema de ensino, nas condições pedagógicas e no próprio conceito de ensino-aprendizagem-avaliação que aqui serão, de alguma forma, considerados.

Inicialmente, serão apresentados alguns dados que justificam o título deste trabalho e, a seguir, serão analisados aspectos teóricos, de acordo com a literatura pertinente.

Conforme o Censo Demográfico de 1980 (IBGE, 1980), 47% das crianças de 7 anos não estavam freqüentando escola naquela época. Considerando que nem todos se matriculam na idade oficial, é bom lembrar que, segundo esta mesma fonte, 33% das crianças de 7 a 14 anos também não freqüentavam escola.

Assim, o primeiro ponto de estrangulamento situa-se na enorme defasagem entre a clientela em **idade** escolar e a clientela **matriculada** na escola.

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Segundo fontes do MEC (1986), a taxa de reprovação na 1ª série em 1982, em termos nacionais, era de cerca de 32%, o que revela que outro ponto de estrangulamento está ligado à não promoção para a 2ª série.

A não promoção tanto pode levar a criança a ficar retida na série como também ao abandono da escola. Por outro lado, esses dados não levam em conta a qualidade da aprendizagem na 1ª série que, segundo se sabe, deixa muito a desejar.

Para completar, do enorme contingente que se matricula na 1ª série, apenas 15% concluem o 1º grau (IBGE, 1985), ficando a maioria "barrada" logo no início de sua escolaridade. Ressalta-se aqui que é precisamente na passagem da 1ª para a 2ª série que a perda é mais violenta.

Esses dados permitem afirmar, então, que a 1ª série do 1º grau pode ser considerada o grande ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro, justificando, portanto, a preocupação com tal assunto.

Declarar prioridade ao 1º grau não distingue governo algum. Desafio é efetivá-la, é garantir o acesso e a permanência da criança na escola por um período mínimo de 8 anos, e dar meios para que os alunos aproveitem essa oportunidade e sejam bem sucedidos na sua escolaridade e também na sua vida pessoal e profissional. É isto que todos desejam, todavia, é isto que pouco vem acontecendo.

Se um dos grandes problemas da educação brasileira reside na 1ª - série do 1º grau, é importante e necessário estudá-la profundamente e nas suas múltiplas facetas.

O problema da repetência merece atenção especial devido a sua grande incidência, que assume índices significativos em muitos países da América Latina, inclusive no Brasil.

Além do alarmante aspecto numérico da repetência escolar, deve-se também levar em conta o problema que ela em si apresenta para o próprio aluno, já que a 1ª série é um momento muito importante, quase decisivo, na vida da criança. Todo o fracasso nesta etapa poderá trazer muitos problemas para a criança, bem como para sua família, a escola e a sociedade.

Na infância, a escola chega a ser o principal parâmetro de avaliação dos êxitos e capacidades da criança, diante da sociedade e dos próprios pais. Por isso mesmo, fracassos advindos dessa situação, geralmente imputados à criança, embora sempre implicando um certo grau de responsabilidade da escola, têm sobre a criança um impacto dramático.

Sabe-se que esse fracasso vem ocorrendo de modo assustador ainda nos dias de hoje e que o seu maior risco é de que ele estrangule todo o sistema educacional. Não há edifício em pé quando as suas bases se rompem, assim não há sociedade intacta quando um elevado percentual da sua população é analfabeta e muitos não conseguem ir além da 1ª série do 1º grau.

O motivo pelo qual tantos especialistas se preocupam com o assunto se deve ao fato de que o sucesso do indivíduo na sociedade, o que equivale dizer o sucesso de uma nação, está inteiramente ligado à sua capacidade para aprender.

O saber ler e escrever, entre tantos outros benefícios que traz, pode ajudar até na parte afetiva. Por exemplo, em uma pesquisa realizada por Bonamigo e Wiedemann (1974) com alunos do MOBREAL, uma senhora de 60 anos, questionada sobre porque gostaria de ser alfabetizada, respondeu: "para poder escrever carta para meu filho que está longe".

Há razões de sobra, há reconhecimento público dessa necessidade, há desejo da população em aprender, há professores especializados nessa área, há escolas, há verbas (ainda que insuficientes, mas que são gastas - se bem que muitas vezes mal gastas). Então, pode-se perguntar: Por que este continua sendo um problema tão sério?

Apesar de alguns esforços, pouco ainda tem sido feito para resolver, de fato, este problema. Muitas explicações são descabidas como a daqueles que pensam que "o nível de aproveitamento do aluno tende a melhorar, se ele cursa outra ou outras vezes a série em que apresentou dificuldades na sua aprendizagem" (Bonamigo & Penna Firme, 1980).

Além disto, muitos erram na atribuição de causas para a repetência. Assim, se a pobreza é apontada como causa do fracasso escolar, fazer o aluno repetir o ano atenua esta pobreza, eliminando a causa? Não seria melhor gastar as somas avultadas (300 milhões de dólares anuais) destinadas aos alunos repetentes da 1ª série do 1º grau na América Latina (Shiefelbein, 1975) com a descoberta de meios adequados e criativos para levar o "pobre" a aprender sem repetir o ano? Não será para a escola melhor desafio "resgatar" a criança pobre do que "bloquear" seus passos com a "reprovação"? (Bonamigo & Penna Firme, 1980).

A literatura científica que é consagrada a esta questão aponta os seguintes determinantes causais da repetência: fatores fisiológicos, psicológicos, condições pedagógicas e, principalmente, o meio sócio-cultural em que vive o sujeito. Este último é o fator que deverá reter, antes de tudo, a nossa atenção por ser ele o mais grave, por comprometer os demais fatores, pré-figurando e determinando a permanência da própria desigualdade social, num movimento circular de difícil ruptura.

Pesquisas realizadas demonstram que a indigência sócio-cultural do ambiente familiar retarda o desenvolvimento, podendo inclusive chegar a prejudicar determinadas capacidades que não foram estimuladas a tempo (Witter et alii, 1975).

Essas constatações não significam que, colocadas em igualdade de condições sócio-culturais, todas as crianças teriam as mesmas possibilidades de sucesso; outras diferenças permaneceriam como intervenientes e outros pontos mais discretos restam ainda a ser elucidados.

Neste sentido, é importante analisar alguns aspectos teóricos do problema, tais como: a) o processo ensino-aprendizagem; b) conceito de curri-

culo; c) processo de alfabetização e d) previsão das condições para a alfabetização.

### O processo ensino-aprendizagem

Ensino e aprendizagem podem ser considerados como dois pólos de um mesmo processo; enquanto o segundo implica o fenômeno em si das aquisições intelectuais, técnicas, sociais, afetivas, entre outros, de cada sujeito, o primeiro constitui uma modalidade técnica de favorecer essas aquisições. A ação docente inicia-se pela capacidade de organização lógica do conhecimento ou conteúdo; implica o conhecimento correto (fundamentado cientificamente) do processo de aprendizagem, e se completa com a capacidade de organizar esta aprendizagem, ou seja, de organizar o ensino.

Muitas vezes, a dificuldade do professor é atribuída à falta de domínio da matéria ou conteúdo que é ministrado, embora a consistência desta conclusão possa ser duvidosa. Um professor pode ser um hábil profissional na área em que ministra o ensino e mesmo assim ser incapaz de obter êxito junto aos seus alunos. Isto pode estar relacionado com o fato de que a habilidade que se tenha nem sempre implica o reconhecimento explícito dos fatores que a determinaram. Por este motivo, o sujeito que possui uma habilidade nem sempre é capaz de ajudar outra pessoa a adquiri-la. Um número considerável de pessoas muito hábeis em algo é incapaz de explicar como faz o que faz, e pode não saber a modalidade sensorial particular que rege sua atividade. Em vista disto é que se coloca a necessidade de conhecimento fundamentado na área em que o docente ministra o seu ensino, o que implica identificar princípios e leis pelos quais se estrutura este conhecimento. Isto porque a organização lógica da matéria ou do conteúdo de ensino deve ser determinada pela estrutura formada pelos conhecimentos que contém uma disciplina.

Outra dificuldade pode ser atribuída ao desconhecimento do processo de aprendizagem. Um especialista, em qualquer setor profissional ou disciplina, pode dominar sua especialidade a nível de conceito, ou seja, a nível dos princípios e leis pelos quais se estruturam os conhecimentos de sua área, mas desconhecer o processo e os meios pelos quais este conhe-

cimento pode ser adquirido pelo aluno. Neste caso, duas omissões sérias podem ser apontadas: uma delas relativa ao próprio **processo de aprendizagem**, a partir do qual é possível identificar vários tipos de habilidades; a outra, relativa ao planejamento e organização das condições adequadas à aprendizagem, ou seja, ao **planejamento e organização do ensino**.

Como é possível concluir, existe uma relação e interdependência básica no processo ensino-aprendizagem, entre estes três grandes campos, ou seja, o do conhecimento, o da aprendizagem e o do ensino. Cada um deles, isoladamente, é condição necessária para o êxito do ensino, mas nenhum deles constitui condição suficiente.

Para que a aprendizagem ocorra deve haver uma conjugação dos esforços de ensino com a capacidade que o aluno tem de tirar proveito desses esforços. É preciso verificar se esses esforços são de interesse para o aluno em particular, considerando-se o seu desenvolvimento, nível de capacidade e aprendizagem anterior.

Em toda situação de aprendizagem, o professor necessita diagnosticar a capacidade do aluno, identificar se este possui ou não os pré-requisitos necessários para iniciar a nova aprendizagem e estabelecer condições que favoreçam estas aquisições, como ponto básico nesta fase de condução da aprendizagem (Cols, 1979).

Usualmente, o potencial de aprendizagem de um aluno é estimado através de testes de inteligência.

Aqui não se recomendaria o teste de inteligência, mas seria enfatizada a importância de que seja feito pelo professor alguma investigação sobre as condições de aprendizagem do aluno antes de iniciar o processo propriamente dito de alfabetização; não com vistas à organização homogênea das turmas como, em geral, tem sido feito, mas com o objetivo de conhecer o aluno. Por sua vez, isto vai exigir do professor um conhecimento mais profundo das teorias de ensino-aprendizagem e das teorias de avaliação.

O segundo aspecto relevante da fase de condução da aprendizagem é o processo de interação professor-aluno que implica, essencialmente, a modalidade de comunicação que se estabelece entre ambos e que de acordo com Cols (1979) tem como lastro o intercâmbio verbal que envolve não só os aspectos intelectuais mas também os afetivos, os quais encontram no intercâmbio verbal um veículo útil, quando os princípios da comunicação estão sendo considerados. Entre os mais importantes destacam-se o compartilhar do mesmo código e a sintonização entre professor e aluno (em ambos os casos), o que envolve correspondência e relação em torno de um mesmo objetivo.

Embora as instruções verbais não sejam suficientes ou mais adequadas às aquisições dos alunos frente a todos os objetivos do ensino, são, em geral, o recurso mais adequado. A ineficácia das instruções verbais, muitas vezes, está relacionada com a inabilidade do professor em utilizá-las.

Sem dar-se conta da natureza da linguagem como meio de comunicação, o professor poderá não levar em conta as limitações que ela implica, como as que estão contidas em sua própria conceituação: sendo a linguagem um sistema estruturado arbitrariamente, pode resultar daí um dos mais significativos problemas a ser resolvido pelo professor - **fazer-se compreender**. É costume dizer-se: "O aluno não compreende". Porém, o que significa **não compreender**?

De acordo com Niel (apud Maistre, 1977), a resposta a esta questão remete ao conhecimento do processo de desenvolvimento e de aprendizagem. A primeira condição do desenvolvimento da personalidade é o **estabelecimento de relações entre o indivíduo e o meio ambiente**, entre o "eu" e o mundo. A integração do indivíduo no mundo humano implica, basicamente: a estruturação da experiência; a educação que modela esta estruturação; o autoconceito do indivíduo, que consiste em colocar-se como um membro útil na comunidade humana e ter direito a adquirir um posto dentro dela.

A educação, portanto, deverá orientar-se no sentido de facilitar a estruturação da experiência do aluno oferecendo a oportunidade de contato en-

tre o sujeito e o meio ambiente.

É necessário, ainda, que os dados sensório-motrices e as impressões afetivas que acompanham estes contatos entre o organismo e o meio, agrupem-se e estruturem-se de tal maneira que adquiram uma significação. Considerando que além do meio físico, propriamente dito, **o desenvolvimento do sujeito** tem lugar em um **meio humano**, ou seja, **em uma civilização, em uma cultura**, a incorporação do mundo está condicionada pela educação. Portanto, na criança, a estruturação aos dados da experiência perceptivo-motriz dependerá do meio cultural a que ela pertence.

Outro aspecto importante a destacar é que no homem as relações entre organismo e meio ambiente não vêm determinadas por instinto, mas desenvolvem-se livremente diante dos elementos perceptivos e segundo o que lhes interessa. O uso do **símbolo da palavra é o que permite dar uma realidade**, uma verdadeira existência a estes elementos perceptivos (Quine, apud Maistre, 1977).

Considerando que a característica básica da linguagem é não poder comunicar outra coisa que não sejam intenções, para que a comunicação seja estabelecida é necessário que as intenções dos interlocutores coincidam. **E é nesse ponto que muitas vezes se encontra o problema do "não-compreender" ou do "fazer-se compreender"**. Grande parte das dificuldades dos alunos no uso das instruções verbais não reside na "compreensão" do conteúdo ou do processo que está sendo comunicado, mas na compreensão do conjunto de abstrações e convenções utilizadas pela linguagem. Por este motivo, é da máxima importância que a comunicação do professor com os alunos seja estabelecida a partir das vivências de ambos e em função do código lingüístico que lhes é acessível. Nessa comunicação através da palavra está apoiado, grandemente, o processo de interação professor-aluno.

Estas considerações teóricas podem nos conduzir a algumas "regras" sobre a prática pedagógica. O exame para saber como esta vem ocorrendo pode permitir algumas conclusões a respeito das relações entre falhas no conhecimento teórico do processo ensino-aprendizagem e o fracasso escolar.

## Conceito de currículo

Entre as diversas abordagens e considerações que têm sido feitas a respeito do ensino, como processo ou como produto, é importante se ter bem claro que a concepção de currículo de ensino constitui-se numa variável dependente da noção que se tem de ensino-aprendizagem.

Verifica-se que, tradicionalmente, a escola tem tido como objetivo principal a transmissão do legado sócio-cultural e a conservação dos valores sociais, políticos e filosóficos vigentes. Porém, as tendências atuais da educação, devido ao próprio desenvolvimento tecnológico e à vertiginosa aceleração nos processos de mudança social, indicam que a escola assumirá, também, um comprometimento maior com as necessidades presentes e futuras, tanto as do indivíduo como as da sociedade. Dessa forma, a grande ênfase que será dada ao ensino posicionará a escola mais como um agente de transformação do que como veículo da cultura tradicional. As metas educacionais e, conseqüentemente, as do ensino se voltarão, necessariamente, para o desenvolvimento integral do indivíduo e para o seu engajamento na força de trabalho, com vistas ao desenvolvimento da base fundamental de sua existência - a sociedade.

A partir dessa concepção é possível caracterizar-se o currículo como a escala completa de oportunidades de experiência educativa oferecida sob os auspícios de uma instituição educacional. Conseqüentemente, o desenvolvimento do currículo **é um processo de tomar decisões sobre a natureza das oportunidades de experiência a oferecer - a quem, quando, como, e em que circunstâncias.** Incluem-se, também, **decisões sobre como avaliar os resultados.** (Miel, 1976).

A sociedade em que vivemos tem que desempenhar certas funções para atender às necessidades de seus integrantes. Muitas dessas funções, de fato, a maior parte delas, **necessitam atividades humanas que devam ser aprendidas.** Conseqüentemente, uma das funções da sociedade é garantir que tal aprendizagem seja realizada. Assim sendo, ela deve ser planejada para que cada pessoa se aproxime ao máximo das metas de emprego ótimo de suas capacidades, desfrute de sua vida e integração com o seu meio físico e social. Naturalmente, isto não quer dizer que o

planejamento da aprendizagem tenha o efeito de tornar mais parecidos indivíduos diferentes. Pelo contrário, a diversidade dos indivíduos se tornará mais acentuada. A aprendizagem planejada trata de contribuir no sentido de que cada pessoa desenvolva-se tão completamente quanto seja possível, e em seu próprio sentido.

Começou a delinear-se um novo posicionamento em educação, qual seja o de tornar o empreendimento do ensino um processo científico que **"cuidadosamente avalia seus próprios métodos através de estrutura de referência oferecida pela ciência e faz correções antes baseadas nos dados do que na opinião, mais nos fatos que na ficção"**. (Meacham & Wiesen, apud Witter, 1975).

Dessa forma, o ensino passa a ser entendido como um processo que pode ser avaliado e controlado e que consiste basicamente na organização das condições capazes de propiciar aprendizagem.

Tomando como referência estes mesmos pressupostos, Tyler (1974, p. 1) coloca como elementos "chave" da elaboração de currículos o atendimento a quatro questões básicas: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Em resposta a estas quatro indagações, é possível identificar dois momentos fundamentais de decisão no planejamento, organização e avaliação do ensino.

O primeiro deles diz respeito aos objetivos educacionais que devem ser atingidos pela escola, onde se inclui uma série de decisões com referência às necessidades do indivíduo (nas quais estão envolvidas as dimensões biológica, psicológica, social e filosófica); às necessidades da sociedade sob o ponto de vista sócio-cultural; à demanda formulada pela economia em relação à mão-de-obra capacitada (o tipo de profissional que se quer formar).

Segundo Botomé (1980), com relação à relevância de um objetivo, podem ser feitas duas questões:

- O objetivo descreve uma **habilidade ou conceito que é possível que a pessoa necessite fora da escola, agora ou mais tarde, em sua vida?**
- Se não o faz, então o **objetivo descreve uma habilidade que a pessoa precisa aprender agora, não pelo próprio valor, mas porque o ajudará a aprender outros objetivos que são úteis fora da escola.**

O segundo momento de decisão no planejamento, organização e avaliação do ensino constitui-se numa decorrência natural e independente do primeiro e refere-se **aos modos e meios de efetivar os objetivos estabelecidos para o ensino**, bem como **aos modos de avaliar** de que forma e em que medida estes objetivos estão sendo alcançados.

Será que a escola vem aplicando estes conhecimentos científicos, no que se refere ao currículo das séries iniciais, aos objetivos da alfabetização? Será que os cursos de formação de professores estão favorecendo a aplicação dos conhecimentos teóricos à prática pedagógica de uma forma bem integrada? Será que o professor de 1ª série está conseguindo entender a alfabetização como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento pessoal do aluno? O que se sabe é que, apesar de tudo, a aprendizagem na 1ª série continua sendo um problema.

### Processo de alfabetização

A leitura e a escrita têm sido consideradas artes fundamentais e base de toda a cultura e socialização. Aprender a ler e escrever requer o desenvolvimento de diferentes habilidades que, teoricamente, deveriam ser conseguidas antes que a criança fosse exposta ao complexo processo de aprendizagem que é a alfabetização.

A importância, natureza, função e processo da aquisição do domínio da leitura e escrita foram avaliados por inúmeros autores entre os quais Poppovic (1968) e Le Boulch (1969). Estas avaliações apresentam-se

como contribuições importantes para o esclarecimento e compreensão dos grandes problemas que envolvem o setor de alfabetização. Entretanto, apesar da existência de expressivo contingente de estudos e das muitas hipóteses levantadas no campo da leitura e da escrita, não se conseguiu chegar ainda a um consenso geral claro, preciso, que torne possível encontrar soluções satisfatórias ao baixo nível de aproveitamento dos alunos de 1ª série do curso fundamental. Este é um desafio..

O fracasso na alfabetização pode ser enquadrado entre as dificuldades escolares específicas que alguns atribuem a problemas pedagógicos, mas que, no entanto, podem estar relacionadas com o sistema nervoso e suas alterações. Portanto, este problema deveria ser examinado por uma equipe multidisciplinar.

"O diagnóstico tardio e o enfoque individual dos problemas que apresenta a criança com dificuldade para o aprendizado poderão ter conseqüências catastróficas para uma sociedade. Só a partir do trabalho em equipe, com uma visão global do problema, onde cada técnico desenvolve um aspecto do todo, pode-se impedir que o manejo inadequado, as exigências excessivas, a superproteção ou o rechaço à criança agravem os problemas de conduta escolar, resultando em reprovações repetidas que conduzem à marginalização do menor e à delinqüência juvenil" (Rotta, 1975).

Em âmbito internacional, como é sabido, o índice de fracasso na leitura é considerado um problema social grave e desafiador, tanto para países desenvolvidos como para os em desenvolvimento, tendo em vista o número de alunos de 1ª série que manifestam dificuldades para a aquisição da leitura e escrita (Braslavsky, 1971). O ensino da leitura tem sido um problema sério do sistema escolar urbano norte-americano, especialmente em zonas empobrecidas compostas de negros e portorriquenhos, onde 10% a 15% das crianças têm dificuldades em aprender a ler. As estatísticas para as crianças francesas da área urbana revelam que 33% da população escolar tem dificuldades específicas para a leitura. Por sua vez, na Argentina, a estatística apresentou, numa população de 7.985 alunos, 10% de sujeitos disléxicos (Braslavsky, 1971). Segundo Poppovic (1968), o censo escolar realizado em São Paulo na década de sessenta

veio demonstrar uma triste realidade quanto ao número de crianças que não conseguiu ser alfabetizado no espaço de tempo previsto para tal.

Entre os fatores considerados como responsáveis pelo alto índice de reprovações na área de alfabetização, Zamm (1971) salienta que os professores têm falhado em "conseguir quebrar bloqueios de funcionamento que causam o retardo da leitura". De acordo com o referido autor, haveria uma deficiente compreensão dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo essenciais para o sucesso neste campo, e que, para aprender a ler, a criança necessita de um grau considerável do que se pode chamar de integração cognitiva, o que não tem sido bem compreendido em termos de funcionamento prático em classe, principalmente com crianças faveladas ou bilíngües, localizando-se aí os problemas mais urgentes e que mais apóiam a teoria.

Sob outro aspecto, para Simon (apud Braslawsky, 1971, p. 176) a "maior dificuldade, para a criança, reside em encontrar a correlação existente entre a linguagem falada e o sistema de sinais, vinculados entre si, em virtude de regras convencionais e por isso mesmo arbitrárias. "Em outras palavras há dificuldades na compreensão da organização da estrutura falada da linguagem, com seu sistema de consoantes e vogais" (Idem, ibidem).

Todavia, outros fatores que envolvem a integração de fenômenos neurológicos como a atenção, memória, percepção auditiva, percepção de relações espaciais e temporais, ao lado dos aspectos lingüísticos, sociais e emocionais, são responsáveis pela aprendizagem dos conteúdos intelectuais.

Segundo Piaget, unt e Helb (apud Zamm, 1973), as bases evolutivas das dificuldades de aprender a ler estariam na pobreza de um sistema de experiências táteis e emocionais em estágios cruciais do desenvolvimento, que causa dificuldades para um funcionamento neural coordenado e que pode formar a base de uma disfunção cognitiva. Há ainda, segundo Braslawsky (1971), forte correlação entre as condições sócio-econômicas, culturais e afetivas que influem sobre a aprendizagem em questão, além dos transtornos "funcionais da linguagem". Luria (apud Poppovic,

1968) e Braslawsky (1971) não ignoram a existência de outras variáveis secundárias como: métodos inadequados, mau ensino, mudança freqüente de escola, patologia do meio, indiferença intelectual da família.

Ames (apud Ungarerti & Bonamigo, 1985) sustenta que, do ponto de vista desenvolvimentista, a conduta humana está em função da estrutura orgânica total do indivíduo. Afirma que tanto a conduta como o organismo físico se desenvolvem em determinada seqüência, de forma a serem predeterminadas e previsíveis. Devemos, portanto, ser capazes de medir e identificar a fase do desenvolvimento alcançado pela criança, considerando a sua implicação, antes de expor o aluno ao programa da escolarização. A mesma autora é de opinião que muitos dos transtornos de aprendizagem não teriam razão de existir uma vez que seriam uma questão de "cronologia", pois quando as crianças são levadas à realização de tarefas para as quais ainda não estão aptas, ainda que apresentem razoável rendimento, suas respostas serão freqüentemente uma distorção das que seriam conseguidas dentro de um processo de desenvolvimento normal destas crianças. Chester (1974) completa o pensamento de Ames ao elaborar um sumário dos estudos sobre o desenvolvimento perceptivo. Conclui Chester que há evidências de que os indivíduos aprendem a compensar suas inadequações à medida que crescem. Zamm (1973), reforçando o mesmo ponto de vista, reconhece que o não desenvolvimento do curso normal de organização total cognitiva neural, por falta de estimulação adequada (como nos casos de privação cultural) ou por outros fatores, poderá afetar mais tarde a capacidade de organização do tipo de resposta cognitiva integrada, não sendo o indivíduo capaz de lidar apropriadamente com tarefas cognitivas mais avançadas como a leitura.

Neste particular, há autores que salientam a importância de ser determinada a prontidão de cada criança individualmente antes do início da sua alfabetização. A necessidade de tal medida é reforçada pelo estudo de Hunter & Johnson (apud Ungarerti & Bonamigo, 1985) que encontraram relação entre a idade de entrada na escola e as dificuldades posteriores de leitura.

Os dados deste estudo mostram um significativo número de crianças com dificuldade em leitura, nascidos na última metade do ano escolar. Em

média, estas crianças eram aproximadamente seis meses mais moças do que o grupo de controle quando foram expostas pela primeira vez à instrução formal de leitura, os autores levantaram a hipótese de que a prontidão maturativa para a alfabetização não tivesse ainda sido atingida por estas crianças e, no momento em que o necessário estágio de desenvolvimento foi alcançado, a instrução básica das habilidades formais de leitura já havia sido ministrada, mas não compreendida.

### **Previsão das condições para a alfabetização**

Tem havido preocupação com a identificação de falhas ou retardos maturativos psico-neurológicos, de compreensão de linguagem ou de experiências sociais que, de um modo ou de outro, possam prejudicar o rendimento escolar (Frostig, 1973; Hirsch, 1967).

Alguns autores observaram que a adequação da função perceptiva está fortemente relacionada com o desenvolvimento das habilidades de leitura, sendo portanto muito importante o diagnóstico dos disléxicos em potencial não só para prevenir uma incapacidade permanente, mas para evitar problemas emocionais provenientes de sucessivos fracassos escolares.

É provável que a falta de uma relação corretamente estabelecida entre as habilidades a serem adquiridas pela criança e os procedimentos adequados a essas aquisições seja uma das principais determinantes das deficiências observadas no desempenho do professor alfabetizador, enquanto tal. Essa mesma carência pode ser responsabilizada por grande número de diagnósticos incorretos formulados pelo professor sobre os problemas de aprendizagem da criança. Muitas vezes, isso se revela em termos de uma noção incompleta ou incorreta de certos fenômenos que são identificados no processo de alfabetização. Desta forma, desde que surgiu entre os estudiosos do assunto a noção de dislexia, foi enorme o número de crianças ditas disléxicas pelos professores e encaminhadas às clínicas especializadas, quando, em grande parte, as soluções situavam-se a nível do ensino e não da terapia

Dowig & Tackray (apud Ungaretti & Bonamigo, 1985) destacam a discriminação visual e auditiva como habilidades básicas na aquisição da leitu-

ra mecânica e da escrita, acrescentando que os simples testes de discriminação perceptiva, aplicados pouco depois do ingresso na escola, poderiam ser valioso auxílio para se determinar quais as crianças, na sala de aula, que estariam em condições de aprender a ler. Para os mencionados autores, tal procedimento daria ao professor condições de verificar aptidões para a imediata alfabetização, e também elementos para planejar atividades que propiciem os pré-requisitos necessários ao início da tarefa em questão.

Norfleet (apud Ungaretti & Bonamigo, 1985) concorda que um nível mínimo de desenvolvimento visual perceptivo é indispensável para o sucesso inicial no programa de leitura e prontidão para tarefas escolares. Convém salientar que, em muitos estudos, as habilidades perceptivas visomotoras apresentam correlação mais estreita com a aprendizagem na alfabetização do que as medidas de inteligência, discriminação auditiva e outros atributos de prontidão para tal, o que tem levado a tentativas de desenvolver instrumentos simples e rápidos que possam ser usados para fins de seleção.

Num estudo longitudinal de três anos, Snyder & Freud (apud Ungaretti, 1981) procuraram comparar os dados do primeiro ano escolar com os do terceiro ano, relacionando-os com a adequação perceptiva, progresso em leitura e adequação emocional. Tornou-se claro neste estudo que há uma hierarquia de adequação perceptiva entre as crianças de 6 anos com vistas à maturação viso-perceptiva, assim como há também acentuadas diferenças individuais. Os dados obtidos neste estudo sugerem que muitas crianças que experimentaram dificuldades com as tarefas de leitura são injustificavelmente penalizadas por serem identificadas como "retardadas" ou "preguiçosas", quando, de fato, ainda não estão perceptivamente desenvolvidas para a leitura. São, assim, submetidas a recuperações desnecessárias, punições ou retenção na série, o que cria, frequentemente, problemas emocionais que poderiam não ocorrer se essas crianças fossem corretamente identificadas como perceptivamente imaturas.

Benson (apud Ungaretti, 1981) refere-se ao fato de que muitos estudos não têm usado controle suficientemente preciso do fator inteligência geral



para provarem informações" válidas sobre a relação específica entre a percepção da forma de alto nível e as habilidades para a leitura, e que seriam necessários grupos comparativos mais amplos naquela variável global, uma vez que as habilidades perceptivas de alto nível se correlacionam com a inteligência. Comenta, também, que as diferenças na percepção da forma entre crianças disléxicas e normais ocorrem na maioria dos casos em crianças menores, afirmando que algumas crianças com deficiência em leitura parecem obter proveito no treino recuperativo em percepção visual.

Hirsch (apud Ungaretti & Bonamigo, 1985) também aponta o alto percentual de problemas apresentados pelas escolas em geral, onde crianças inteligentes sofrem a carga de sintomas somáticos e/ou de conduta, que se apresentam após terem sido expostas, precocemente, a experiências de contínuo fracasso escolar. Sugere a necessidade de se estabelecer instrumentos que possam prever, com razoável acerto, que alunos estariam sujeitos a apresentarem tais sintomas. Afirma que, sendo precárias as condições de recuperação nas escolas, deve-se procurar maneiras de prevenir a ocorrência de fracasso inicial, principalmente nesta disciplina básica, a leitura.

A conclusão dos estudos é de que muitas crianças com inteligência normal não estão prontas para começar a ler na 1ª série. Sneyder & Freud (apud Ungaretti & Bonamigo, 1985) sustentam que os dados obtidos em observações específicas de maturação, além de suas generalizações, podem levar a um uso prático, num currículo percepto-motor planejado para os pré-escolares e alunos de primeiras séries da educação fundamental. Este planejamento procuraria alcançar o nível de maturidade de cada criança, através da indicação de estratégias alternativas de ensino, aplicadas não só a indivíduos, mas a diferentes grupos culturais. Tal triagem e critérios parecem ser críticos para o planejamento de abordagens que auxiliem o progresso na boa execução percepto-motora da criança, antes das tarefas grafo-motoras e de leitura formal.

Vários autores têm demonstrado a relação entre a coordenação visomotora e a aprendizagem. "A coordenação visomotora é definida como a capacidade visual motora que dirige o impulso do braço para a execução

de uma tarefa. Não é só de caráter manual, mas está presente em todo o ato motor que responde a um estímulo visual e é efetuado por todo o corpo ou parte dele, em perfeita consonância com o estímulo determinado. Além de seguir com os olhos a ação, deve o sujeito que pratica o ato, ter em mira o alvo a atingir, o que implica, sempre, atenção em algo imediatamente posterior à ação presente" (Lefreuve, apud Ungaretti & Bonamigo, 1985).

Quando não há boa coordenação olho-mão, da qual depende a destreza manual, o esforço para a localização da visão distrai a atenção, o que na escrita ocasiona a perda da continuidade das letras e suas associações.

Crianças com percepção visomotora abaixo do normal são vulneráveis e aprendem mais lentamente que outras crianças, pois necessitam tempo extra para compensarem suas dificuldades motoras. Por isso mesmo, dever-se-ia presfar a elas considerável atenção. Para Berko et alii (1970) a percepção visual se apresenta como dependente, em parte, da constância da interação visomotora que, quando limitada, poderá retardar o desenvolvimento perceptivo. Na criança normal "o **ver** se torna guia automático do **fazer** e o *feedback* em resposta motora, e os estímulos visuais têm relação automática em sua ocorrência". Primeiro as atividades são amplas e imprecisas. Com a manutenção neuropsíquica, a precisão das atividades aumenta e se estabelecem como padrão estável de interação visomotora. Isto habilita a criança a julgar distâncias, formas, tamanhos e a determinar a sua própria relação com as coisas ao seu redor.

Gearheart (apud Ungaretti, 1981) declara que o senso comum indica que uma criança, que aos seis anos não desenvolveu as habilidades normais perceptivo-motoras, não poderá ter muito êxito quando se lhe pede que discrimine entre as letras e as palavras, no processo de aprendizagem da leitura e, um tipo de lógica semelhante poderia ser aplicada com respeito à capacidade de focalizar e mover os olhos ao longo da folha impressa, da forma requerida para ler. Levando adiante estas constatações poder-se-ia argumentar que crianças com dificuldades motoras sem déficits perceptivos, também encontram sérias dificuldades na escola por não corresponderem adequadamente à execução das tarefas gráficas e à precisão e rapidez requeridas para a faixa etária escolar.

Conforme a literatura especializada, muitos são os pré-requisitos para a alfabetização. Todavia, na prática, os professores nem sempre reconhecem a importância dos conceitos e habilidades que são anteriores à leitura.

Do mesmo modo, as autoridades educacionais não têm se valido dos resultados de pesquisa para fundamentar programas que atendam, desde o período pré-escolar até o fim das séries iniciais, a essas necessidades, pressupondo que as crianças já tenham esses pré-requisitos estabelecidos ao longo de seu desenvolvimento, o que nem sempre acontece (Ungaretti, 1981).

### Conclusões

Além de tudo o que já foi mostrado, não se pode esquecer que o sucesso ou o fracasso do aluno (e também do professor) fica na dependência de outros fatores considerados de menor importância, e que por isto têm sido relegados a segundo plano e omitidos, mas que na prática comprometem tanto o trabalho do professor quanto o rendimento do aluno.

Assim, devem ser lembradas as condições de infra-estrutura material da escola, no que se refere a insuficiência e precariedade dos prédios, instalações e materiais necessários ao trabalho do professor e do aluno.

Há deficiência generalizada de pessoal especializado e de regentes de classe principalmente em zonas periféricas - onde, curiosamente, a incidência da reprovação é mais alta.

Em conseqüência dos fatores antes apontados, as turmas - particularmente as de 1ª série - são muito numerosas, dificultando ou até impedindo um trabalho pedagógico eficiente, até para um professor que tenha boa vontade, boa formação e conhecimento do que foi recomendado.

Neste particular, fica difícil para o professor trabalhar atendendo às diferenças individuais, conforme o proposto pela teoria.

Um outro aspecto relacionado às condições de trabalho na escola diz respeito à maneira como é "escolhido" o professor de 1ª série. Rara-

mente ele recebeu um preparo especial para essa tarefa e dificilmente ele a assume por opção.

Evidentemente isto é da responsabilidade da escola e do sistema educacional que não têm dado suficiente ênfase à necessidade de pessoal especializado para um trabalho tão complexo e fundamental como este.

Importa aqui não apenas situar as várias razões que podem explicar as dificuldades para a criança ser alfabetizada. É urgente que, do conhecimento destas razões, parta-se para um programa prático que conscientize todos os responsáveis pela educação no sentido de prevenir este fracasso.

Para concluir, serão apresentadas algumas idéias que poderão ajudar o professor a vencer as dificuldades dos alunos de 1ª série e, desta forma, contribuir para a redução do grande ponto de estrangulamento do ensino brasileiro. As proposições aqui transcritas fazem parte do estudo de Bonamigo & Penna Firme (1980, p. 252-255) sobre a repetência na 1ª série do 1º grau e se dirigem tanto a esses professores quanto aos demais professores e profissionais da educação, bem como a autoridades educacionais:

- "Organizar turmas heterogêneas em relação tanto ao domínio de pré-requisitos como ao rendimento escolar para evitar a segregação dos alunos mais "fracos" e, ao mesmo tempo, permitir que os mais "fortes" ajudem aos demais.
- O critério para a organização de turmas deveria ser o da faixa etária, facilitando, assim, tanto o atendimento dos interesses das crianças, como a comunicação entre elas.
- Desenvolver habilidades docentes adequadas ao manejo de turmas diversificadas quanto aos níveis de aprendizagem.
- Considerar a alfabetização como um processo contínuo que não culmina ao término da 1ª série.

- Descobrir o que está sendo feito na escola e o que contribui para o sucesso e para o fracasso.
- Avaliar o aluno, valorizando-o como pessoa e como indivíduo capaz de aprender.
- Promover o aluno ao longo do ano escolar na medida em que vai superando suas dificuldades, tornando assim a promoção do final do ano um passo simples e natural à série seguinte.
- Procurar detectar no aluno o seu potencial em vez de sublinhar o seu fracasso.
- Ajudar o aluno na série seguinte em vez de reprová-lo.
- Desenvolver procedimentos de avaliação que levem em conta outros aspectos do desenvolvimento da criança, além das habilidades de ler e escrever.
- Eliminar dos procedimentos de avaliação todos os elementos que contribuem para deteriorar a auto-imagem da criança, tais como, notas, conceitos e categorizações. Dar preferência a descrições do comportamento, acompanhadas de expressões verbais e não verbais estimulantes.
- Analisar mais profundamente as causas da reprovação com a coragem e simplicidade necessárias para incluir, entre elas, o professor e a escola.
- Questionar a própria opção como professor de 1ª série onde a afetividade, o entusiasmo, o otimismo e a imaginação criadora são fatores essenciais de sucesso.
- Usar toda a criatividade na descoberta de meios alternativos para levar o aluno carente a aprender o que mais necessita para romper o seu "círculo de pobreza", sem precisar, injustamente, castigá-lo com a reprovação.
- Não reprovar o aluno, uma vez que a reprovação não traz nenhum benefício à criança, à família, ao sistema e à sociedade.
- Levar ao conhecimento do professor, bem como de alunos de Escolas Normais ou da Habilitação Magistério, as estatísticas sobre promoção e/ou repetência escolar, de outros estados brasileiros e de outros países em desenvolvimento, para mostrar modelos positivos, ou mesmo para estabelecer normas comparativas a respeito do problema da repetência.
- Promover encontros regionais de professores de 1ª série, bem como de diretores e especialistas, para analisar o problema da repetência nas suas repercussões futuras e estudar alternativas de solução.
- Organizar encontros de associações de pais e mestres para discutir a participação da família na solução do problema da repetência.
- Discutir os resultados desta pesquisa e de outras semelhantes nos cursos de formação de professores de 1º grau.
- Fornecer os resultados desta pesquisa às Secretarias de Educação como subsídios ao planejamento educacional, à formulação de estratégias de ensino-aprendizagem, aos sistemas de avaliação e promoção, aos programas de recuperação e ao treinamento em serviço, de pessoal ligado à alfabetização.
- Esclarecer o magistério, especialmente o de 1º grau, a respeito dos fundamentos teóricos que explicam a relação entre a percepção do professor, sua ação e o comportamento do aluno.
- Utilizar os meios de comunicação de massa (rádio, TV, cinema e jornal) para divulgar informações pertinentes à análise e à solução do problema da repetência.
- Criar sistemas de incentivo profissional para o professor das séries iniciais do 1º grau, no sentido de garantir um aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente e o máximo de dedicação ao desenvolvimento integral da criança.

- Reunir, numa obra, trabalhos relevantes sobre a alfabetização e dar o máximo de divulgação entre professores em exercício e/ou em fase de formação
- Chamar a atenção das autoridades competentes para a importância de se garantir, especialmente para a criança carente, amplas oportunidades de educação pré-escolar, a qual atue como recurso preventivo de fracasso nas séries iniciais.
- Conscientizar a população e, especialmente, as autoridades competentes sobre o papel da nutrição e da saúde no processo de aprendizagem. Isto levaria a investimentos de recursos em aspectos mais preventivos, economizando, assim, aqueles que seriam posteriormente utilizados na quase inútil correção do problema da repetência.
- Propor outros estudos que possam dar continuidade à presente pesquisa, como por exemplo:
  - estudos de caso comparativo de escolas com alto e baixo índices de repetência;
  - análise das características do professor de 1ª série com turmas de elevado índice de aprovação;
  - elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação que detectem aspectos relevantes do comportamento do aluno de 1º grau, tais como: auto-estima, interesse pela escola, afetividade em relação ao professor, interação entre colegas, capacidade de tomar decisões, iniciativa, etc;
  - análise da interação entre características do aluno carente e métodos de ensino-aprendizagem, a fim de detectar as alternativas mais adequadas à solução dos problemas prioritários da educação brasileira;
  - análise da correlação entre repetência e evasão;
  - estudo da caracterização do menor carente abandonado e/ou infrator

em suas correlações com o fracasso escolar."

Além destas recomendações, poder-se-ia lembrar a necessidade de:

- Organizar turmas pouco numerosas cujo limite fosse determinado com base em pesquisa científica.
- Ampliar o ano letivo e melhor aproveitar o tempo em atividades estritamente pedagógicas.
- Maior integração dos professores de 1ª série e séries seguintes, principalmente com o intuito de conscientizá-los de que o processo de alfabetização não se completa na 1ª série e que devem **assumir** essa continuidade.

#### Referências Bibliográficas

- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. 1985. Rio de Janeiro, IBGE, 1985.
- BERKO, B. & THOMPSON. **Manejo da criança com dano cerebral**; um guia para pais e professores. S.l., s. ed., 1970. Mimeo.
- BONAMIGO, E.M.R. & WIEDEMANN, L. **Identificação de eventos reforçadores para adultos de escolaridade tardia**. Rio de Janeiro, MOBREAL, 1974. Relatório de Pesquisa.
- BONAMIGO, E.M.R. & PENNA FIRME, T. Análise da repetência na 1ª série do 1º grau. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 5(3):223-57, set./dez. 1980.
- BRASIL/MEC. Retrato estatístico da educação, cultura e desporto - 1984. Brasília, 1986.
- BRASLAVSKY, Berta P. **Problemas e métodos do ensino da leitura**. São Paulo, USP, 1971.

- CHESTER, Roberto D. The Psychology of reading. **The Journal of Educational Research**, **67(9)**: 405-11, May/June 1974.
- COLS, S.A. **Condición del aprendizaje**. Buenos Aires, Marymar, 1979.
- FROSTIG, Mariane. **Selection and adaptation of reading methods**. Califórnia, Academic Therapy, 1973.
- HIRSCH, Katrina de. Tests designed to discover reading difficulties at the six-year-old level. **American Journal Orthopsychiatry**, **27(37)**, 1957.
- IBGE. **Censo Demográfico** - 1980. Rio de Janeiro, 1981.
- LE BOULCH, Jean. **Educación por el movimiento**. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- MAISTRE, VI. **Deficiência mental y lenguaje**. Barcelona, Ed. Laia, 1977.
- MIEL, Alice. **Criatividade no ensino** São Paulo, IBRASA, 1976.
- POPPOVIC, Ana Maria. **Alfabetização**. São Paulo, Vetor, 1968.
- ROTTA, N.T. **Avaliação neurológica evolutiva, eletrencefalográfica e psicológica em crianças com rendimento escolar deficiente**. Porto Alegre, Faculdade Católica de Medicina, 1975. Tese para curso de Docência Livre de Neurologia.
- SCHIEFELBEIN, E. Repeating: an overlooked problem o Latin American education. **Comparative Education Review**, **19(3)**: 468-87, Oct. 1975.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1974.
- UNGARETTI, H.V. **Estudo correlacionai entre o teste gestáltico visomotor de Bender e o rendimento em alfabetização**. Porto Alegre, UFRGS, 1981. Tese (mestrado).
- & BONAMIGO, E.M.R. O teste de Bender como preditor do rendimento em alfabetização. **Prospectiva**, Porto Alegre, **2(14)**: 52-61, 1985.
- WITTER, G.P. **Ciência, ensino e aprendizagem**. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- WITTER, G.P. et alii. **Privação cultural e desenvolvimento**. São Pauto, Pioneira, 1975.
- ZAMM, M. Reading, disabilities: a theory of cognitive integration. **Journal of Learning Disabilities**, **6(2)**: 41-7, 1973.