

FRACASSO ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO:  
Uma crítica ao Período Preparatório

AVANI AVELAR XAVIER LANZA

Dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora cons  
tituída pelos professores:

MAGDA BECKER SOARES  
Orientadora

LÉA PINHEIRO PAIXÃO

MARIA AUXILIADORA MATTOS PIMENTEL

Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 1988

Dedico esta dissertação:

- às crianças das classes populares, sempre incompreendidas na escola,

e

- às professoras das séries iniciais, constantes vítimas de um sistema.

## AGRADECIMENTOS

À Magda Becker Soares, amiga incentivadora e orientadora incansável, que acreditou em mim e no que eu poderia produzir.

Aos professores do Mestrado da Faculdade de Educação pelos ensinamentos tão valiosos.

Às colegas de grupo do Mestrado pelo incentivo, amizade e colaboração enriquecedora.

À Lúcia, secretária do Mestrado, que sempre se empenhou na solução de nossos problemas.

Aos professores e funcionários do Centro Pedagógico, especialmente a Matilde O. Rodrigues Costa, Maria Helena de Oliveira Prates e Marinêz Murta Collares, pelo apoio constante.

À amiga e colega Eliana Mârcia Monferrari Maria, que "sofreu" e compartilhou comigo momentos difíceis, oferecendo, sempre, a amizade e ajuda, o apoio e o incentivo necessários.

À diretoria, professores e funcionários da escola onde a pesquisa se processou, pela acolhida carinhosa.

À Alaíde Inah González, tão competente revisora quanto amiga compreensiva.

À Eliana Marinalva de Souza pela colaboração na revisão da Bibliografia.

À Liliana Vieira, pela datilografia paciente e perfeita.

À colega Mariza Queiroga Barros, pela colaboração eficiente na composição do "abstract".

A meus parentes e amigos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu irmão Hamilton e à Cidinha, que, apesar da distância, ofereceram o apoio e a "força" positiva do estímulo.

À minha mãe, ao Zezé, ao Marco Túlio e à Isabella, que ofereceram, solidariamente, a paciência e o estímulo, em troca dos momentos "turbulentos" de angústia, desejo de recuo ou entusiasmo, vividos na elaboração solitária desta dissertação.

E, em especial, a meu pai, que acompanhou diretamente a elaboração deste trabalho, desde o seu germe à sua conclusão, ao ter a prioridade da primeira leitura e dos primeiros comentários, decifrando os meus rascunhos complicados, para uma primeira datilografia.

A vocês todos, o meu carinho agradecido  
Valeu a pena!

## RESUMO

A intenção deste trabalho é suscitar uma reflexão mais profunda sobre a tradicional fase de preparação para a Alfabetização existente nas escolas.

Partindo-se de uma retomada teórica da problemática da evasão e da repetência na primeira série do 1º Grau, que tem como pano de fundo a Alfabetização e suas múltiplas facetas, propõe-se um estudo sobre o período preparatório para a aprendizagem da leitura e da escrita, procurando-se detectar que papel ele teria na relação entre o fracasso escolar e a Alfabetização.

Apresenta-se, assim, uma crítica à prática pedagógica desenvolvida num período preparatório de uma escola pública, seguindo-se uma avaliação de um grupo de crianças quanto a determinadas habilidades lingüísticas e psicolingüísticas vinculadas à Alfabetização.

O estudo crítico e a comparação entre o desempenho desse grupo de crianças em três situações — no período preparatório, ao final do ano letivo e nas habilidades selecionadas — permitiram constatar certos aspectos que levaram à conclusão de que há necessidade de se processar um redirecionamento na prática do período preparatório para a Alfabetização, para que ele deixe de ser um fator de discriminação, seleção e predição do sucesso ou do fracasso do aluno.

## ABSTRACT

The intention of this work is to raise a deeper reflection on the traditional fase of preparing for the teaching of reading already existing in schools.

Starting from a theoretical retaken of the question on evasion and repeating of students attending the first grade of an elementary school which has as a basis the teaching of reading and its multiple features, a study about the preparatory period for reading and writing learning is proposed, trying to detect the role it would play as to the relation between scholar failure and the teaching of reading.

So a critics on pedagogical practicing developed a preparatory period of a public school is presented followed by a valuation of a group of children as to determined linguistic and psycholinguistic abilities concerning the teaching of reading.

A critical study and the comparison among the development of this group of children in three situations - in the preparatory period, at the end of the school year, and in the selected abilities - made it possible to achieve certain aspects which led us to a conclusion that there is a necessity of proceeding to a return into the practice of the preparatory period for the teaching of reading so that it fails to be a factor of discrimination, selection and prediction either of the success of the failure of the student.

Anexo 5 - Distinção Texto/Ilustração .....	231
Anexo 6 - Relação Texto/Ilustração .....	235
Anexo 7 - Relação entre Fala e Escrita .....	237
Anexo 8 - Discriminação Visual .....	239
Anexo 9 - Discriminação Auditiva .....	242

## INTRODUÇÃO

O fato de haver-me dedicado, em minha trajetória profissional — como regente de classe, supervisora e professora do Curso Normal — às séries iniciais do ensino de 1º Grau possibilitou-me o contato direto com situações diárias, reais, da prática escolar.

A observação e análise crítica do cotidiano de alunos e professores, da aplicação de diferentes métodos e processos de ensino, de materiais e estratégias didáticas variadas, e da própria dinâmica institucional levaram-me a algumas constatações que se impuseram por sua reiterada comprovação.

Uma dessas constatações refere-se ao insucesso de determinado tipo de aluno na aprendizagem da leitura e da escrita: o aluno proveniente das classes populares.

Inúmeras vezes pude presenciar a realização de trabalhos, paralelos à rotina escolar, quase sempre com objetivos ligados à educação compensatória, junto a crianças das classes populares, sem que se alcançasse um resultado significativo. Ou seja, a grande maioria daquelas crianças continuava não sendo alfabetizada e, conseqüentemente, era reprovada ou se evadia da escola.

A reflexão sobre o insucesso da criança de classes populares na escola foi-se tornando constante no meu dia-a-dia.

Inquietava-me perceber, ao acompanhar a aplicação de processos de alfabetização diversos (do conto, palavração, si



labação, fônico, etc.), que a questão não se resolveria somente alterando a linha metodológica a ser utilizada. Era preciso que outras ocorrências fossem analisadas, revistas, criticadas e retomadas, como, por exemplo, o impacto que a escola causava nas crianças de classes populares, que mantinham com ela um primeiro contato, na 1ª série. Essas crianças eram as que apresentavam grandes "dificuldades" e "problemas", do ponto de vista dos professores e técnicos em Educação. Constatava-se que sua relação com os materiais de alfabetização e com a dinâmica prevista pelos mesmos era carregada de "violência". Processava-se uma "luta" diária, uma batalha constante, em que o vencido era sempre o aluno.

O destino escolar desse aluno, assim como o do repetente, já estava traçado *a priori*: as suas "dificuldades" e os seus "problemas" prediziam o seu insucesso. Carregando os rótulos de inaptos, incapazes, imaturos, difíceis, esses alunos eram fadados a repetir uma, duas, três ou mais vezes a 1ª série ou a se evadirem, logo que se percebiam "impotentes" face à estrutura escolar que enfrentavam.

Essas constatações geraram em mim múltiplos questionamentos:

Como atuar com essas crianças, de forma que o aprender a ler e a escrever não se caracterizasse como uma verdadeira "guerra" com as letras, com o professor e, enfim, com o próprio sistema de ensino?

Se a alteração na metodologia ou na ampliação do tempo dedicado ao aluno não estava surtindo os efeitos desejados, ha

veria outra alternativa que pudesse modificar a situação?

Onde se encontraria o ponto básico responsável pelo fracasso, na escola, do aluno pertencente às camadas populares?

Haveria alguma interferência do trabalho desenvolvido na fase inicial da 1ª série — a fase do Período Preparatório para a alfabetização — no insucesso do aluno em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Como a escola "via" esse aluno que a frequentava pela primeira vez? Que propostas de trabalho ela oferecia a essa criança, no Período Preparatório?

Pressupondo que essa fase inicial constitui um momento básico para a interação do aluno com a escola e com o objeto de ensino prioritário da 1ª série — a aprendizagem da leitura e da escrita — é que direcionei minhas observações, estudos e análises para as questões ligadas a essa temática. Esse aprofundamento deu origem à presente dissertação, que tenta focalizar criticamente um momento caracterizado, no meu ponto de vista, como uma faceta da problemática do insucesso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita: a fase tradicionalmente denominada Período Preparatório para a alfabetização.

O trabalho foi organizado de forma que, no primeiro capítulo, apresenta-se uma análise do fracasso escolar na 1ª série do 1º Grau e das tentativas de solução, em nível pré-escolar, surgidas ao longo do tempo. Segue-se uma retomada dos questionamentos atuais, em diferentes áreas, relativos à preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita, encerrando-se o capítulo com a apresentação dos objetivos e da metodologia.

logia adotada.

No capítulo seguinte, descreve-se o Período Preparatório para a Alfabetização de uma escola pública que atende às crianças de classes populares, categorizam-se as atividades de linguagem nele desenvolvidas, estabelece-se uma análise inicial referente à incidência dessas atividades durante as três semanas em que ele ocorreu. Segue-se a análise da ligação desse Período Preparatório com o teste de prontidão, aplicado pela escola ao final do referido período.

No terceiro capítulo, desenvolve-se uma análise crítica das atividades de linguagem, que constituíram o período preparatório, retomando-se exemplos coletados durante as observações realizadas.

Propõe-se, posteriormente, no capítulo quarto, uma complementação dos dados, através da análise do desempenho de alguns alunos, que participaram do período preparatório descritos e analisado, na realização de atividades que envolvem alguns aspectos lingüísticos e psicolingüísticos considerados básicos para aquisição do processo de leitura e escrita. Estabelece-se, ainda, a relação existente entre esse desempenho e os resultados obtidos pelos alunos na avaliação processada pela Escola.

Finalmente, com base nas análises realizadas, explicitam-se as conclusões finais, apresentando-se algumas sugestões de alternativas de atuação, no nível de preparação para a alfabetização.

## CAPÍTULO 1

PREPARAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO: UMA RESPOSTA AO  
PROBLEMA DO FRACASSO ESCOLAR?

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por um processo de constante análise e avaliação.

Diversos aspectos relativos à atuação da escola têm sido do alvo dessa análise, multiplicando-se as denúncias sobre a discriminação e a seletividade existentes nessa instituição. A questão da evasão e da repetência e suas inúmeras implicações mantiveram-se como tema muito frequente nos estudos sobre o sistema de ensino e nas avaliações que dele se fizeram, e a retomada da busca de suas causas delineou novos rumos para o trabalho da escola.

Diferentes linhas de ação se fizeram presentes na trajetória da educação brasileira, refletindo-se na dinâmica interna do trabalho escolar.

No entanto, essas alternativas não têm tido a ressonância esperada, no que diz respeito à evasão e à repetência, principalmente na 1ª série do 1º Grau. Apesar das inúmeras e diversificadas investidas que o sistema implementou no sentido de resolver a questão, o fracasso da escola no trabalho com essa série permanece constante. Há mais de 40 anos, o índice de evasão e repetência na 1ª série mantém-se praticamente sem alterações significativas, o que vem confirmar a ineficácia da escola e, conseqüentemente, o insucesso do aluno.

BIBLIOTECA DA FUNDACÃO DE PESQUISA / UFPA

O quadro que se segue permite a constatação desse fato, no período de 1942 a 1979, ou seja, ao longo de 37 anos.

Fluxo Escolar (Evasão/Repetência) da 1ª para a 2ª série, no período de 1942/1979

Período Escolar	Nº de alunos matriculados		Evasão/repetência	
	1ª série	2ª série	Nº alunos	%
1942/1943	1.681.699	680.181	1.001.518	59,55
1943/1944	1.645.837	686.635	959.202	58,30
1944/1945	1.685.687	705.539	980.148	58,14
1945/1946	1.758.465	725.056	1.033.409	58,8
1946/1947	1.889.502	781.697	1.107.805	58,62
1947/1948	1.994.340	830.195	1.114.145	58,30
1948/1949	2.221.615	868.802	1.352.813	60,9
1949/1950	2.321.755	922.324	1.399.431	60,26
1950/1951	2.458.702	946.220	1.512.482	61,5
1951/1952	2.579.844	988.393	1.591.451	61,7
1952/1953	2.670.265	1.029.098	1.641.167	61,5
1953/1954	2.763.525	1.108.381	1.655.144	59,9
1954/1955	2.954.475	1.167.238	1.787.232	60,5
1955/1956	3.157.680	1.257.915	1.849.765	57,3
1956/1957	3.334.861	1.355.636	1.973.225	59,3
1957/1958	3.484.953	1.450.531	2.054.422	58,4
1958/1959	3.633.846	1.557.514	2.076.332	57,2
1959/1960	3.782.738	1.626.500	2.156.238	57,0
1960/1961	3.950.504	1.692.440	2.258.064	57,5
1961/1962	4.120.575	1.836.371	2.284.204	55,43
1962/1963	4.398.277	1.950.328	2.447.949	55,65
1963/1964	4.701.627	2.109.342	2.592.285	55,13
1964/1965	5.118.465	2.051.076	3.067.389	59,9
1965/1966	4.949.815	2.223.048	2.726.467	55,8
1966/1967	5.208.365	2.323.749	2.884.616	55,38
1967/1968	5.408.429	2.456.733	2.951.696	54,57
1968/1969	5.692.105	2.592.356	3.099.743	54,45
1969/1970	5.719.518	2.799.364	2.920.154	50,42
1970/1971	5.790.816	3.007.590	2.783.226	48,06
1971/1972	6.035.360	3.171.850	2.863.510	47,46
1972/1973	6.206.757	3.185.964	3.020.793	48,60
1973/1974	6.181.137	3.144.620	3.036.517	49,12
1974/1975	5.702.070	3.119.087	2.582.903	45,29
1975/1976	5.721.045	3.109.574	2.611.471	45,64
1976/1977	5.816.655	3.218.412	2.598.243	44,60
1977/1978	6.249.135	3.430.307	2.818.828	45,10
1978/1979	6.502.323	3.641.780	2.860.543	43,99

Três blocos distintos podem ser identificados no quadro, abrangendo períodos entre 09 e 15 anos consecutivos, durante os quais o índice de evasão e repetência não sofre alterações significativas.

O primeiro bloco abrange os anos de 1942 a 1954, quando a oscilação desse índice fica entre 58% e 61%, ou seja: um número sempre acima de 50% dos alunos matriculados na 1ª série do 1º Grau não consegue atingir a 2ª série, no ano seguinte.

No segundo bloco, que vai de 1954 a 1970, observa-se uma ligeira queda no índice de evasão e repetência, em relação ao bloco anterior: de 58% para 50% no último ano desse bloco - 1970. Foram necessários 14 anos para que ocorresse uma redução de 8% no índice.

A partir de 1971, essa redução vai gradativamente acontecendo, mas, durante 9 anos, ela oscila, aumentando e/ou diminuindo, para atingir, em 1979, 43,99%. Esse percentual representa o menor índice alcançado durante 37 anos: o percentual mais alto (61,5%) ocorre na passagem do ano de 1951 para 1952.

Percebe-se haver, apesar das ligeiras oscilações dos percentuais, uma tendência à redução do índice de evasão e repetência na 1ª série, com o decorrer dos anos. No entanto, essa redução nos mostra que ainda estamos muito próximos da faixa de 50%, o que significa que praticamente a metade dos alunos matriculados na 1ª série não consegue terminá-la, seja pelo insucesso representado pela repetência, seja por outros fatores que levam à evasão.

Essa constatação pode, ainda, revelar-nos que em nosso país se desenvolve, continuamente, um processo de produção de analfabetos, através do fenômeno da exclusão de alunos do sistema de ensino, praticada pela escola. Essa exclusão envolve indivíduos que FERRARI (1985, p. 48) identifica como se segue:

*... 1) todos aqueles que são excluídos in limine, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade da escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo; 3) aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para a posterior exclusão do processo.*

A ineficiência ou a baixa produtividade do processo de alfabetização liga-se intimamente à exclusão escolar. O insucesso na alfabetização, ao final da 1ª série, ou o desestímulo, ao longo do ano letivo, motivado pelo vislumbrar de um fracasso, são elementos decisivos para essa exclusão, assim como a defasagem resultante das repetências no decorrer dos anos escolares.

Na maioria das vezes, essas repetências estão diretamente ligadas à baixa produtividade do aluno na área de Língua Portuguesa. Quando esse fato ocorre em outras áreas do currículo, os aspectos ligados à língua são os que mais contribuem para o fracasso do aluno. Dentre esses aspectos, destacam-se o nível de leitura, compreensão e interpretação, o

nível ortográfico, e as produções de texto, imprecisas quanto a organização, estruturação e seqüência lógica de idéias.

As conseqüências imediatas desse insucesso se refletem na classificação dos alunos na categoria dos "defasados", daqueles que podem ser considerados como excluídos no sistema para comporem, a longo prazo, ao se evadirem da escola, a categoria dos excluídos do sistema de ensino.

FERRARI (1985, p. 48), analisando essa defasagem, esquematiza a situação dos

... "quase 23 milhões de crianças de 7 a 14 anos em 1980:

- Não frequentavam escola	....	7.553.741	(33%)
- Certamente defasados em relação à idade	.....	6.340.014	(27,6%)
- Levemente defasados em relação à idade	.....	3.718.341	(16,2%)
- Certamente não defasados em relação à idade ou até antecipados	.....	5.343.274	(23,3%)
- Outras situações (série não declarada, supletivo não seriado, alfabetização de adultos)	.....	26.435	(0,9%)

Percebe-se que menos de 1/4 do total de crianças encontra-se na categoria das "não defasadas" ou "antecipadas", isto é, das que estão na série correspondente à sua idade.

Adicionando-se ao número de crianças "certamente defasadas" o das "levemente defasadas", teremos um índice de 43,4%, ou seja, quase metade do total de crianças em idade escolar está inserida no processo de exclusão. Se considerarmos como excluídos *a priori* do processo de ensino aquelas que, por algum motivo, não frequentam a escola, teremos, então, um índi-



ce de 76,4%. Esse fato confirma, mais uma vez, que realmente estamos produzindo analfabetos. Essa produção de analfabetos tem sido mais elevada nas escolas que atendem a crianças de classes populares, o que constitui uma das conseqüências do maior acesso desse tipo de aluno à escola de 1º Grau.

A concentração do fracasso escolar nas crianças das camadas populares tem revelado, de um lado, uma certa incapacidade, uma impotência ou despreparo da escola para trabalhar com esse tipo de aluno para o qual foram abertas as suas portas e, de outro, a manutenção da característica pela qual há muito é criticada, ou seja, a de ser uma instituição seletiva, elitista e reprodutora da divisão da sociedade em classes sociais.

Essa constatação do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares em incidência maior do que no caso das crianças de classes "favorecidas" tem originado, muitas vezes, análises e discussões que, por considerarem essa problemática em nível "macro", ou seja, atrelada à questão social do País, acabam contribuindo, mais uma vez, para se eximir a escola de qualquer culpa. Esse fato gera, obviamente, uma crença de que tudo vai bem na escola ou no sistema de ensino, e de que o que não está bem é a situação político-econômica brasileira. Assim, a escola mantém inalterada a sua dinâmica de funcionamento, sem procurar refletir melhor sobre o que se está passando em sua atuação junto às crianças das camadas populares, e sobre a causa de o fracasso escolar constituir uma tônica, principalmente na 1ª série, período em que se ins

tala e se sistematiza, habitualmente, o processo de alfabetização.

Não conseguindo que as crianças das camadas mais pobres tenham o domínio da leitura e da escrita, o domínio de sua língua pátria, a escola está sonhando a essas crianças um imprescindível recurso de luta social, ao lado de revelar sua incompetência para trabalhar junto com essas crianças e em favor delas. Essa incompetência para trabalhar com alguns transformava-se em competência para atuar com outros, os privilegiados.

Apesar de não se desconhecer que a escola confirma os privilégios, é possível acreditar que ela pode contribuir, de alguma forma, para que as crianças das camadas populares nela permaneçam e dela aproveitem o que de melhor lhes possa ser oferecido ali.

No entanto, o "fantasma" do fracasso da escola em relação à 1ª série permanece, constituindo um grande desafio.

O que pode justificar esse ponto de estrangulamento a impedir o acesso do aluno à 2ª série?

Que participação teria a alfabetização nessa problemática? Seria a alfabetização, com toda a sua complexidade, a grande responsável por essa situação?

Ao longo do tempo, esse fracasso escolar tem sido explicado sob diferentes óticas, que apontam causas específicas para esse fato.

Sob a *ótica do dom* via-se, nas características individuais, nas aptidões específicas de cada um, a justificativa pa

ra as discrepâncias existentes entre os rendimentos escolares das crianças: o indivíduo era o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

A *ótica psicológica*, centrando os estudos nos aspectos psicológicos do indivíduo — que revelam o seu QI (coeficiente de inteligência), sua maturidade, suas habilidades intelectuais, seu controle emocional —, reforçou e contribuiu para a legitimação ideológica dos dotes pessoais. Explicações de caráter psicológico, muitas vezes baseadas nos resultados de testes de aptidão intelectual, de maturidade, de desenvolvimento da linguagem, de nível verbal, etc., atribuíam, mais uma vez, ao indivíduo a justificativa para seu desempenho na escola.

A perspectiva de considerar a criança e o seu contexto sócio-cultural, seu meio e as conseqüências deste sobre sua atuação escolar permitiu análises e conclusões sobre as causas do fracasso escolar, sob a *ótica social*. Assim, a pobreza, o baixo nível cultural da família e do grupo social em que a criança se inseria passaram a ser destacados como elementos determinantes do sucesso ou do fracasso do aluno na escola. Isso porque não se oferecia à criança um "ambiente adequado ao desenvolvimento das habilidades intelectuais necessárias ao sucesso escolar" (ROSEMBERG, 1984, p. 21), habilidades essas exigidas e valorizadas pela escola. Desloca-se o foco da causa do fracasso, ou seja, do indivíduo para o seu meio social.

Após os anos 60, a *ótica sócio-institucional* para a análise e explicação do fracasso escolar tomou lugar na área

da Educação. A causa do problema, antes centrada no aluno ou no contexto sócio-cultural, deslocou-se para a instituição escolar e sua dinâmica. Passou-se, então, a questionar a validade da escola como esta estava estruturada, tendo-se em vista a nova população que a ela passara a ter acesso: as crianças provenientes das camadas populares. Era preciso repensar o trabalho da escola, de forma que ele não continuasse a ser um fator de reprodução da divisão da sociedade em classes sociais. Surgiram, assim, diversas denúncias relativas à escola como discriminatória, seletiva, reprodutora, dando origem a um início de reflexão sobre a prática pedagógica ali realizada e sua relação com as crianças provenientes das camadas populares.

Algumas medidas foram tomadas para tentar solucionar esse problema, visando a reduzir o tão elevado índice de repetência e evasão.

Assim, substituíram-se métodos, processos e materiais didáticos, aumentaram-se a alimentação e a assistência médica oferecidas, propôs-se reciclagem de professores e especialistas, visando a um melhor resultado na alfabetização, porém a escola continuou fracassando.

Tentativas como a de ampliar o tempo para que a alfabetização se processe têm sido uma tônica recente; exemplo disso é a criação de um "ciclo básico" em vários estados, entre os quais está o de Minas. Ainda não se obtiveram resultados dessa nova diretriz que se mostrassem significativos para uma análise. Pode-se, no entanto, levantar uma questão: estaria somente na dilatação do tempo a solução para a evasão e a re-

petência na 1ª série?

Outra tentativa de atuação que poderia atuar positivamente, alterando o índice de evasão e repetência escolar, foi a de incrementar a política de atendimento à criança na fase pré-escolar, uma vez que esta é considerada uma fase preparatória para a alfabetização, normalmente realizada na 1ª série do 1º Grau. KRAMER (1982, p. 61) revela que as medidas relativas à pré-escola estiveram ligadas, num primeiro momento, à área de saúde, tendo como marco a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública: "*A tônica do atendimento proposto era médica: via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família.*"

Previa-se que esse atendimento fosse assumido pelo Estado, mas este não tinha condições de cumprir com o que estabelecia para si mesmo, daí a necessidade de ajuda financeira de indivíduos ricos e de entidades filantrópicas.

Várias outras medidas administrativas foram tomadas, ainda, em relação ao pré-escolar; dentre elas, a criação do Departamento da Criança, em 1940 — transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil por volta dos anos 60 — com o objetivo de reduzir a mortalidade materna e infantil.

A atuação da OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar), cujo Comitê fora instalado no Brasil em 1953, foi ampliada em 1968, através de um convênio com o Ministério da Saúde, quando se fundaram os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPES), em comunidades desprivilegiadas do Rio de Janeiro.

Essa organização mantinha uma postura inicialmente assistencialista, tendo como meta futura o atendimento às crianças das classes sociais desfavorecidas. Atualmente, sua pretensão é despertar, nos órgãos do poder decisório e nos elementos ligados diretamente às instituições que atendem a pré-escolares, a consciência da necessidade de atender-se bem ao pré-escolar.

No discurso oficial nacional, em 1975, destacava-se a importância dos primeiros anos de vida e se alertava o setor responsável pela Educação para que promovesse o atendimento aos pré-escolares. Foi criada, então, naquele ano, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) para desenvolver um plano de educação para esse nível de ensino. Desse trabalho resultou o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil, a partir do qual foram realizados diversos seminários sobre o tema. O programa apontou princípios gerais: no entanto, o que se percebe é que a atuação, no nível das unidades federadas, foi muito diversificada, pretendendo alcançar objetivos e utilizando estratégias bem diferentes.

Uma das estratégias se prendeu ao desenvolvimento de programas do tipo compensatório, que defenderam a abordagem da privação cultural, partindo

*... da idéia de que a 'família' não consegue dar às crianças condições para o seu bom desempenho na escola. As crianças são chamadas de 'carentes' culturalmente, pois se parte do princípio de que lhes faltam determinados requisitos básicos, capazes de garantir*

*seu sucesso escolar, e que não foram transmitidos por seu meio social imediato. (KRAMER, 1984, p. 31)*

Dentro dessa perspectiva, a pré-escola era vista como um recurso preventivo, atuando de forma a compensar as carências e a prover uma igualdade de chances, garantindo o sucesso no desempenho escolar futuro. Os resultados, porém, não foram satisfatórios, além de se constatar que esses programas vieram discriminar e marginalizar, mais cedo e em maior escala, as crianças de classes populares, em lugar de trazer alguma contribuição às mesmas (que eram uma minoria, diga-se de passagem, com acesso a esse tipo de escola).

Posteriormente, a escola pré-primária passou a constituir meta prioritária no III Plano Setorial de Educação (1980/1985), como uma das estratégias para solucionar problemas ligados à seletividade das atividades pedagógicas. Pressupunha-se que aspectos seletivos haviam dificultado a inserção, no processo educacional, dos indivíduos que dele mais precisavam, e, mais ainda, sua sobrevivência nesse processo.

Assim, o plano destacava a necessidade de um atendimento global efetivo ao pré-escolar, reconhecendo a influência da educação pré-escolar no aproveitamento posterior do aluno, sem, contudo, enfatizar sua função "preparatória" para o ensino de 1º Grau: *"Ela tem, portanto, objetivos em si mesmas, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, econômico e cultural"* (Brasil, MEC - SEPS-SER - Educação Pré-Escolar - Programa Nacional, 1982, apud KRAMER, 1984, p. 32).

O que se verificou, na verdade, foi que o discurso oficial previa uma determinada atuação, em nível escolar, que, na prática, não ocorreu, uma vez que os trabalhos desenvolvidos nas pré-escolas continuaram com a tônica de preparação para a alfabetização, negando-se, assim, o discurso. Essa preparação ocorria através do treinamento de habilidades consideradas básicas para a alfabetização, o qual se processava desde os anos do Jardim de Infância até o 3º período, tradicionalmente conhecido como Prê-Primário, quando se iniciava a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tanto, uma gama de materiais didáticos proliferou no País, contendo atividades diretivas, seriadas, envolvendo habilidades visuais, auditivas, motoras, de análise e síntese, associação de idéias, etc.

Essas propostas de solução em nível pré-escolar, visando a refletir-se no resultado do trabalho no 1º Grau e, em consequência, a reduzir o índice de evasão e repetência na 1ª série, sempre se ligaram à questão da preparação para a alfabetização, que se prendia, por sua vez, aos aspectos envolvidos na concepção de maturação, como: idade mental, motricidade, linguagem, idade visual, percepção, e outros mais.

A maturação, vista como a "consecução do estado de completo desenvolvimento, o processo mediante o qual se chega a esse estado" (WARREN, 1934), tornava-se, em relação à aquisição da leitura e da escrita, o elemento determinante da trajetória da criança na escola. Assim, afirmava-se que "... mientras el niño no esté maduro, basta con esperar y dejar para



*más tarde el ejercicio de un nuevo aprendizaje*" (COHEN, 1980, p. 73). Em se tratando de alfabetização, de aprender a ler e a escrever, a maturidade demonstrada pela criança possibilitaria considerá-la "pronta" ou não para essa aprendizagem.

Logo, enfatizou-se a prontidão, que significava

*ter um nível suficiente sob determinados aspectos para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita.* (POPPOVIC, 1966, p.5)

A preocupação com a "prontidão" gerou os exercícios preparatórios para a alfabetização, que deveriam favorecer o desenvolvimento e, conseqüentemente, o aparecimento da maturidade. Esses exercícios envolviam aspectos intelectuais, afetivos, sociais e algumas funções específicas, denominação dada por POPPOVIC ao conjunto englobado pela linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espacial e temporal, e lateralidade, funções essas caracterizadas como pré-requisitos para a alfabetização.

Essas atividades passaram a integrar uma etapa da aprendizagem chamada Período Preparatório, que, historicamente, teve sua origem por volta de 1920, quando se processou o advento da Psicologia Infantil, com o surgimento de estudos e descrições dos estágios de desenvolvimento intelectual da criança. Esses estudos enfatizavam os processos de desenvolvimento, devidos, principalmente, a fenômenos de maturação.

Ligada a tais estudos, surgiu, também, a questão do conceito de maturidade para a leitura. No ano de 1925, nos EUA,

o termo "maturity" (maturidade) foi usado no "Report of the National Committee on Reading", reconhecendo-se a necessidade da maturidade para a aprendizagem da leitura e apresentando-se sugestões relativas aos métodos para diagnosticar o nível de maturidade e corrigir as deficiências evidenciadas em tais diagnósticos. Foi através dessa publicação que o Período Preparatório surgiu, com exercícios preparatórios que favorecessem o desenvolvimento da maturidade.

Dentro dessa visão, foram-se processando, ao longo dos anos, estudos e contribuições como a de Washburne (apud COHEN, 1980), que defendia o início da alfabetização ao ter a criança a idade mental de 6 anos e meio, ou a de J. Dewey (apud COHEN, 1980), que recomendava começar-se a leitura por volta dos 8 anos, favorecendo a maturação, nos anos anteriores, através de exercícios preparatórios.

Paralelamente aos programas de preparação para a leitura, surgiram os testes que pretendiam medir a maturidade das crianças para essa aprendizagem, chegando a ser utilizados, em determinados países, como instrumentos oficiais para o diagnóstico do aluno e definição de sua alocação no sistema de ensino. Esses testes continuaram em vigor por décadas, apesar de GATTES (apud COHEN, 1980), já em 1937, ao reagir às concepções errôneas existentes sobre a maturidade, apresentar propostas de melhoria no ensino, acreditando que "... la responsabilidad y el peso de la madurez no reposāran sōlo en el niño, sino, sobre los métodos de aprendizaje" (p. 74). Além disso, o autor destacava que os testes de maturidade não ti-

nam valor preditivo.

No Brasil, a prática de utilização dos testes de maturidade como recurso para predizer o êxito ou o fracasso da criança na alfabetização perdura até nossos dias. Nessa prática, são utilizados testes padronizados tradicionais como o Metropolitan de Prontidão, o ABC de Lourenço Filho,

o Teste de Prontidão para Leitura de Eloã Ribeiro Kunz, assim como materiais para testagem preparados pelas escolas, que sempre têm como referencial os testes padronizados e as conhecidas habilidades trabalhadas na pré-escola.

Os resultados das crianças nesses testes dão origem à enturmação das mesmas na 1<sup>a</sup> série ou à sua classificação na disputa para obtenção de vagas nos estabelecimentos de ensino mais procurados. A conclusão relativa ao desempenho das crianças nesses testes, no Brasil como em outros países, sempre levou em consideração a questão da maturidade da criança na perspectiva abordada anteriormente.

Nos anos 60, ressurgiu o interesse por esse conceito de maturidade, quando se reabre o debate sobre a questão em linhas diferentes de abordagem. Na Inglaterra, surge, vinculado à questão do interesse pelo ensino da leitura, o reexame do conceito. Nos EUA, esse interesse relacionou-se com o descontentamento crescente relativo aos resultados dos programas estereotipados de instrução maciça (Educação Compensatória): os alunos estavam apresentando um processo muito lento, e os métodos não possibilitavam atentar para a sua individualidade.

A pré-escola, com seu trabalho de preparação para a

aprendizagem da leitura e da escrita, não estava funcionando bem "como instância capaz de suprir as 'carências' e 'deficiências' culturais; lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares" (KRAMER, 1984, p. 29).

DIACK (apud DOWING, 1974), expressou claramente a impaciência que muitos educadores norte-americanos passaram a sentir com a aplicação maciça de regras de maturidade para a leitura:

*En Estados Unidos especialmente, la enseñanza real de la lectura se ha retardado tanto, que a muchos niños, en lugar de prepararse los para leer, se los aburre haciéndoles esperar a que les enseñen. (p. 12)*

No Brasil, essas atividades características do Período Preparatório se fazem presentes até nossos dias, tanto nos programas de ensino como nos manuais de alfabetização (cartilhas, pré-livros, etc.).

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação, por exemplo, incluía, no Programa de Ensino de 1965, diretrizes para o trabalho do Período Preparatório. Assim, no referido programa, o Período Preparatório era definido como: "Um estágio de desenvolvimento que assegura ao aluno a prontidão necessária à tarefa que vai empreender" (Programa de Ensino de Minas Gerais, 1ª série, 1965, p. 40), e propunha uma

*série de experiências e atividades que, de maneira natural, vão estimular o desenvolvimento da criança, compensando-lhe as defici-*

*ências de casa e do meio, ajustando-o à escola e às novas situações de aprendizagem. (p. 40)*

Previa-se, então, um trabalho para alcançar estes objetivos: enriquecer as experiências infantis; desenvolver a maturidade lingüística, despertar o interesse e o gosto pela leitura, promover o desenvolvimento de certas habilidades intelectuais necessárias à leitura: seqüência lógica, associação simples, memória, discriminação auditiva e visual, noção de esquerda e direita, além de promover o ajustamento emocional e social da criança, e de levá-la à transição da linguagem oral para o símbolo escrito.

Já o Manual de Orientação de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (1973, p. 58), elaborado para aplicação do programa que vigorou até 1985, apresenta, na parte referente à leitura, algumas colocações sobre a prontidão. Discute a complexidade da leitura, e, conseqüentemente, a exigência de uma prontidão do aluno, "o que significa determinado nível de desenvolvimento em diferentes aspectos: físicos, intelectuais, emocionais e sociais". Focalizam-se as experiências lingüísticas e destaca-se a necessidade de uma cuidadosa avaliação:

*Testes formais e informais (elaborados pelo próprio professor) serão usados, mas a observação constante será o melhor meio de que o professor disporá para real conhecimento do seu grupo de alunos. (p. 59)*

Atualmente, nas novas diretrizes para o ensino de Lín-

gua Portuguesa no 1º Grau, não se encontra nenhuma referência específica ao Período Preparatório para a alfabetização. Nessas, a alfabetização é abordada no sentido de *"integrar o aluno no processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita sem tolher-lhe a criatividade, o gosto, o prazer"* (Programa de Ensino, SEE-MG, Língua e Literatura 1º e 2º Graus, 1986, p. 5). Verifica-se, dessa forma, o desaparecimento, no discurso oficial, de referências específicas ligadas à preparação para a alfabetização. No entanto, o que se sabe é que, na prática, a escola continua programando e desenvolvendo um trabalho relativo ao Período Preparatório. Isso demonstra que, além de o discurso oficial incorporar mais cedo os avanços em Educação — no caso, referentes à concepção de alfabetização — sua penetração na maioria das escolas ou é demorada ou não ocorre, como se pode perceber em algumas instituições, em que se desconhece a existência de uma sugestão oficial de programa.

Assim, a escola continua atuando em nível de um treinamento de cunho compensatório, em relação ao Período Preparatório.

Percebe-se que as propostas de trabalho previstas para o pré-escolar ou para o Período Preparatório para a alfabetização enfocam os conceitos de maturidade e prontidão. Esses conceitos, de modo geral, estão fundamentados no pressuposto de que o desenvolvimento da criança se faz em etapas ou estágios sucessivos. Logo, prevê-se que, para atingir determinado estágio, a criança deve ter vencido o(s) anterior(es). Dessa forma, a tentativa de atuação se faz no sentido de treinar a

criança nos aspectos característicos da etapa em que se encontra, a fim de que ela tenha condições de dar o "salto" para a fase seguinte. Logo; no que diz respeito à alfabetização, recorre-se a exercícios pré-estabelecidos, organizados de acordo com uma graduação e complexidade que envolvem determinadas habilidades intelectuais, perceptuais, esquema corporal, lateralidade, etc.

Modernamente, questiona-se essa posição frente à fase preparatória para a alfabetização, visto considerar-se o desenvolvimento do indivíduo integral, não se admitindo que haja prevalência de uma habilidade sobre outra, nem que se fixem rigidamente pré-requisitos a serem vencidos para se processar uma determinada aprendizagem. Afirma-se que a criança pode manifestar comportamentos característicos de mais de uma etapa de seu desenvolvimento, podendo, ainda, em determinados momentos, demonstrar uma aparente regressão a uma etapa anterior, como recurso de seu processo de crescimento.

Nesse processo de crescimento, as diferentes necessidades individuais se manifestam:

*Essa diferenciação das necessidades individuais significa que determinados aspectos do desenvolvimento psicológico da criança evoluem de maneira distinta e não igualmente. Uma criança pode estar pronta para ler do ponto de vista das funções perceptivas visuais, auditivas, mas não sob aspectos de desenvolvimento cognitivo e lingüístico. (ALLIENDE & CONDEMARIN, 1987, p. 30)*

Esses mesmos autores consideram que os componentes da

preparação para a leitura e a escrita não são igualmente importantes lembrando que nenhum deles, por si sô, pode garantir o êxito ou o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita e acreditam não ser necessário que a "... criança tenha ótimo desenvolvimento de todas as habilidades" (p. 30), para que tal aprendizagem se processe.

A discussão em torno desse tema tem tido continuidade, sendo enfocada sob diferentes pontos de vista.

Encontram-se, nos estudos de FERREIRO & TEBEROSKY, críticas ao trabalho tradicional, que enfatiza as habilidades perceptivas, em detrimento da relevância de aspectos ligados à capacidade lingüística e cognitiva da criança. Destacam as autoras, em sua discussão, a questão da confusão feita entre uma correlação positiva com a boa aprendizagem da língua e uma correlação causal.

*Se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada... então, também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldades. Em suma: se tudo vai bem, também a aprendizagem da lecto-escrita vai bem. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1975, p. 26)*

Em contrapartida às idéias de preparar, treinar a criança, defende-se a idéia de que ela se alfabetiza através de um trabalho mental construtivista. Isso acontece ao se deixar a criança perceber que a alfabetização é um objeto conceitual.



Essa abordagem cognitivista admite que o desenvolvimento do indivíduo é algo articulado, não se processando através de treinos de aspectos feitos isolada e desintegradamente, e que conduziriam o indivíduo à aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, sob a visão construtivista, admite-se, por exemplo, que a criança que está na fase alfabética passou por determinada evolução para que a aprendizagem se processasse, evolução essa que, não necessariamente, teria provindo do trabalho de treinamento em habilidades predeterminadas. A produção escrita da criança, assim como o seu reconhecimento da escrita passam por um processo de progressão que se inicia antes da educação formal. Cabe à escola incentivar e criar situações que levem a criança a continuar esse crescimento, permitindo que possam emergir as noções ligadas a peculiaridades dos sistemas de leitura e escrita.

Determinadas habilidades auxiliam a aquisição desses sistemas. No entanto, essas habilidades não devem ser consideradas como elementos preditivos da aprendizagem da leitura e da escrita, como habitualmente ocorre, ao serem utilizadas como componentes da avaliação da criança, quando se determina sua prontidão ou não para a alfabetização.

Na mesma linha de estudos, no Brasil, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas tendo em vista a preparação para a alfabetização, destacando-se os trabalhos de REGO (1981, 1982, 1986) e CARRAHER (1981, 1982).

Em seu trabalho sobre a comparação entre o contexto es

colar e a família, REGO (1986) verifica que o treino hierárquico das habilidades consideradas necessárias ao domínio da leitura e da escrita, na escola, favorece menos o processo de alfabetização do que o processo de socialização existente nas famílias que utilizam a prática informal da leitura e da escrita. Segundo a autora, essa prática possibilita emergirem e se desenvolverem aspectos cognitivos e lingüísticos facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita, os quais permitem mudanças no pensamento infantil em relação à representação gráfica.

Foi possível constatar um exemplo dessa evolução nas pesquisas de CARRAHER & REGO (1981, 1982) sobre o nível de crianças quanto ao realismo nominal. As crianças que haviam superado essa fase, ou seja, que se mostraram capazes de distinguir o significante do significado, tendo uma consciência mais clara do significante, apresentaram uma concepção alfabética da leitura e da escrita e um bom desenvolvimento em leitura.

As autoras desenvolveram, também, trabalhos que suscitaram discussões sobre a avaliação da prontidão para a alfabetização. Para elas, essa avaliação desconsidera a capacidade de evolução conceitual da criança, ao predizer sua possibilidade ou sua incapacidade de ser alfabetizada. Sobre esse aspecto, REGO (1986) afirma que:

*... se considerarmos que uma criança pode ingressar numa classe de alfabetização sem possuir ainda uma noção de que a escrita representa a palavra enquanto seqüência de sons e pode terminar o ano letivo com uma hipóte-*

*se silábica ou até mesmo alfabética da escrita, temos de admitir que essa criança fez um enorme progresso conceitual que, no entanto, não é reconhecido pelos critérios escolares de aprovação. (p. 9)*

Ainda no sentido da preparação para a alfabetização numa linha construtivista, KATO (1986) analisa alguns aspectos que julga fundamentais para a eficácia daquela aprendizagem, destacando a importância do papel da escola ao assegurar-se de que a criança esteja em condições de, cognitivamente, apreender as unidades componentes das palavras. Dessa forma, acredita a autora na existência de fatores facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita, que, se trabalhados numa perspectiva conceitual construtivista, contribuem para o sucesso da criança nessa aprendizagem. Apresenta, por exemplo, a posição de VYGOTSKY relacionada à percepção de que a invenção da escrita alfabética constitui uma "descoberta", ao enfatizar que "... para aprender a ler e a escrever a criança precisa fazer uma descoberta básica - a saber, que ela pode desenhar não apenas coisas mas também a própria fala" (KATO, 1986, p. 6). Refere-se, ainda, a autora, à fase por que passam os alfabetizando, ao imaginar que as palavras aparecem grudadas umas às outras, pela dificuldade que têm de realizar a operação cognitiva de reestruturar "... a cadeia sonora em unidades não físicas, mas psicologicamente significativas, o fonema, a palavra, a oração (ou cláusula)" (KATO, 1986, p. 12).

Sua análise remete, mais uma vez, à necessidade de uma revisão da prática pedagógica desenvolvida na preparação para

a alfabetização.

Sob outra perspectiva, ao se estabelecer o elo Linguística/alfabetização, têm-se descortinado caminhos que possibilitam a realização de análises do desenvolvimento do processo de ensino da leitura e da escrita, à luz da língua e de sua estrutura. Esse fato tem suscitado revisões não só nos conceitos vinculados aos métodos de alfabetização, como também nas análises de materiais didáticos e elaborados para esse fim.

Algumas dessas revisões têm sido ocasionadas pelas conclusões de estudos que procuram resgatar alguns aspectos linguísticos da alfabetização. Esses aspectos destacam, por exemplo, a postura do aprendiz quanto às hipóteses que ele cria — relativas à relação letra/som —, às questões ligadas à biunivocidade nessa mesma relação, às regularidades linguísticas por ele inferidas — ou, ainda, quanto ao emprego de consoantes que possuem um único traço distintivo.

Determinados aspectos linguísticos vinculados à estrutura da língua, à Fonética, à Fonologia têm propiciado um combate, comum hoje em dia, à linha tradicionalmente adotada tanto para a alfabetização quanto para o trabalho desenvolvido no nível pré-escolar.

Da mesma forma, a importância de se trabalhar com certos aspectos percepto-nocionais destacados por LEMLE (1986, p. 7) — como a idéia de símbolo, as discriminações visuais (formas das letras), a discriminação de sons da fala, a consciência da unidade *palavra* e a organização da página escrita — tem sido mostrada, uma vez que esses aspectos constituem saberes

que a pessoa precisa atingir e "... percepções que ela deve realizar conscientemente". Essa autora enfatiza, ainda, a necessidade de vincular-esses aspectos à estrutura da língua, uma vez que a leitura e a escrita são concebidas como sistemas essencialmente lingüísticos, não devendo nunca desconhecer-se essa sua característica básica.

Além das perspectivas críticas anteriormente abordadas, há uma questão de natureza sociolingüística que tem também uma repercussão no trabalho preparatório para a aprendizagem da leitura e da escrita, e na avaliação, tradicional, do nível de prontidão da criança para essa aprendizagem. Essa questão liga-se às variedades lingüísticas, aos diferentes dialetos existentes em nossa sociedade. Sabe-se que a escola privilegia a linguagem padrão. Com ela, e através dela, tenta desenvolver o seu currículo, desvalorizando e até mesmo chegando a negar o dialeto do aluno. É nessa relação que se processam as definições preditivas da condição ou não do aluno para desenvolver o processo de alfabetização propriamente dito. Tais predições devem ser revistas e questionadas, uma vez que ocorrem numa situação de reforço da distância existente entre a linguagem, os valores, os costumes, enfim, entre a cultura do aluno e a cultura da escola. Reforçando essa distância, a escola contribui de modo eficaz para o fracasso escolar, que se dá principalmente no caso das crianças provenientes das camadas populares, portadoras, na verdade, de uma cultura diferente daquela privilegiada pela escola.

Foi tendo em vista as análises anteriormente abordadas

e admitindo ser importante a fase que antecede a sistematização do processo de alfabetização na 1ª série, sobretudo no que se refere a seus aspectos lingüísticos e psicolingüísticos, que se desenvolveu o presente trabalho, envolvendo essa temática.

Para tanto, procurou-se descrever a dinâmica de trabalho do Período Preparatório para a alfabetização, de uma escola pública que atende a crianças de classes populares, apresentando, também, uma análise crítica das atividades de linguagem desenvolvidas nesse período.

Constituíram objetivos norteadores do trabalho a identificação e análise da relação existente entre os vários desempenhos de um grupo de crianças da 1ª série da escola em três situações: o início do ano letivo; a fase de encerramento do Período Preparatório, em algumas atividades visando a alguns aspectos lingüísticos e psicolingüísticos da alfabetização e ao final do ano letivo.

Pretendeu-se, ainda, analisar criticamente a função do Período Preparatório e sua vinculação ao processo de alfabetização, em seus aspectos essencialmente lingüísticos.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se, como metodologia, o estudo de caso. Essa opção deveu-se ao fato de que tal metodologia consiste numa *"investigação sistemática de uma instância específica"* (NISBETT & WATT, apud ANDRÉ, 1984, p. 51), logo, poderia atender ao interesse de se analisar um evento — o Período Preparatório para a alfabetização — numa escola estadual de 1º Grau que atende a crianças de classes populares, em Belo Horizonte, no ano de 1985.

A coleta de dados referentes ao evento pesquisado foi feita tanto através da observação participante, em salas de aula de 1<sup>a</sup> série do 1º Grau, durante a fase do Período Preparatório para a alfabetização, quanto por meio da realização de entrevistas com elementos do corpo docente da escola (supervisora e professoras), e com alunos envolvidos no trabalho do Período Preparatório.

Consultou-se, ainda, o fichário de matrícula, obtendo-se, assim, informações da família sobre os alunos.

Utilizaram-se, também, atividades envolvendo alguns aspectos lingüísticos e psicolingüísticos considerados relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, os quais permitiram uma complementação dos dados necessários ao trabalho.

Buscando alcançar os objetivos acima explicitados, pretende-se apresentar, no capítulo seguinte, uma descrição do local de realização da pesquisa, bem como do evento pesquisado, o Período Preparatório para a alfabetização.

## CAPÍTULO 2

O PERÍODO PREPARATÓRIO PARA A ALFABETIZAÇÃO:  
DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DA ESCOLA

## 2.1 - A escola e seu contexto

A escola selecionada para a realização da pesquisa pertence ao Sistema Estadual de ensino, oferece o curso de 1º Grau, no nível da 1ª à 4ª série; é um estabelecimento muito antigo em Belo Horizonte, inaugurado no ano de 1930.

É uma escola da zona leste, área urbana, localizando-se no limite de dois bairros, nos quais há o predomínio de grupos sociais oriundos da classe média. Está próxima de uma favela da região e é vizinha de outras escolas de 1º Grau, tanto estaduais quanto particulares.

Apresenta uma peculiaridade em relação às demais escolas da região: 90% de sua população são constituídos de crianças moradoras da favela.

A maior proximidade da favela faz com que seus moradores optem por essa escola para a matrícula de seus filhos, já que, podendo eles ir sozinhos para a aula, elimina-se mais um encargo para seus pais ou responsáveis.

Assim, com uma população em sua maioria carente, a escola foi sobrevivendo com muitas dificuldades, permanecendo durante um longo período (54 anos) sob uma única administração, cuja atuação também teve um reflexo significativo nesse contexto.



As dificuldades constantes mantiveram a escola pouco cuidada fisicamente; era a mais feia da região, possuía poucos recursos materiais e financeiros, e não podia contar com a ajuda dos pais de alunos em promoções que envolviam colaboração financeira. O prédio, no entanto, é grande, com salas amplas, sendo os pátios internos e externos muito bons.

O reflexo dos fatores citados anteriormente sobre o comportamento e ânimo de seu corpo docente foi, também, marcante. Com raras exceções, a rotatividade dos professores se mantinha constante: uma transferência para outra escola era sempre bem-vinda.

Paralelamente, as marcas de uma sociedade discriminatória, conservadora e elitista estavam presentes tanto nas famílias de classe média da região, quanto nas decisões sobre a matrícula nas outras escolas existentes no bairro. As famílias passaram a dar preferência às escolas não frequentadas pelas crianças da favela. Essas escolas, por sua vez, sempre completavam suas vagas sem contar com a presença daquelas crianças em seus quadros. Quando ali eram aceitas, representavam uma porcentagem muito baixa em relação à matrícula total. Além disso, a dinâmica de trabalho dessas escolas fazia com que, frequentemente, as crianças mais pobres as abandonassem, indo pedir "refúgio" à escola que já aceitara seus companheiros de favela. Este diálogo, ouvido pela pesquisadora em final de março de 1985, retrata bem a situação:

- Sup. - Você quer matricular em que série, meu filho?  
 Cr. - Na 1a. série.  
 Sup. - Mas você não estava na escola até hoje?  
 Cr. - Tava sim.  
 Sup. - Qual escola?  
 Cr. - Lá no Grupo x.  
 Sup. - Ah! E lá eles falaram que era pra você vir para cá, não foi?  
 Cr. - É, foi sim. Elas disse que aqui é mão pra mim.  
 Sup. - Está bem! Vá ali com aquela moça fazer a sua matrícula, tá?

Essa supervisora, dirigindo-se à pesquisadora, concluiu: "- Está vendo? É sempre assim! Eles aceitam e depois dão um jeito de mandá-las para nós". Isso é todo ano..."

Naquele ano, 1985, sob uma nova administração interina, fato concreto cujas implicações escapam ao âmbito de nossos objetivos, a escola já inicia uma mudança em seu aspecto físico, começando "a ficar bonita", como dizem as próprias crianças, e a tentar sua reconstrução em todos os aspectos que caracterizam uma boa instituição escolar. Seu corpo docente se vê mais envolvido com a escola, uma vez que vislumbra, a curto prazo, mudanças que serão favoráveis à instituição.

Assim, fisicamente, o prédio começa a ser remodelado, recuperado, inicia-se a construção de uma praça de esportes, plantam-se árvores, implementa-se a biblioteca, melhora-se a merenda escolar, que é distribuída para 90% dos alunos, investe-se mais no aspecto pedagógico, muitas vezes sem uma preocupação central com o tipo de aluno que a freqüente, mas já é um primeiro passo.

Quanto às suas dependências, conta a escola com uma

área — não apropriada, porém adaptada — que abriga a administração geral, os setores de apoio (Supervisão e SOE) e a mimeografia. Há, também, um gabinete dentário, uma sala onde se encontra uma biblioteca bem precária, uma cantina de bom tamanho, banheiros bons, na ala superior, três salas de aula no térreo e cinco no andar superior. O 1º Grau ocupa somente parte da ala direita da escola, pois a ala esquerda e três salas do andar inferior direito são ocupadas por turmas de um Jardim de Infância estadual, que funciona anexo à escola. Há, no centro, um pátio grande, todo pavimentado com cimento, sem área verde e, ao fundo, um galpão coberto, onde fica um palco aberto. Existe, ainda, uma área lateral, utilizada esporadicamente, assim como a área que fica defronte à escola, em atividades de Educação Física. Funcionam, na escola, os serviços de Supervisão e Orientação Educacional, havendo também aulas especializadas de Educação Física, Religião e Educação Artística.

São, no total, 560 alunos, distribuídos em três turnos: manhã (de 7:00 às 11:30 h), tarde (de 13:00 às 17:50 h) e noite (de 19:00 às 21:30 h).

Cabe, aqui, uma observação: a enchente de 1982, em Belo Horizonte, afetou muito a escola, tanto fisicamente como em relação à matrícula. Fisicamente, um grande número de desabrigados ficou asilado no prédio por um bom período, o que trouxe conseqüências sérias quanto à conservação de suas dependências, já bem comprometidas. Quanto à matrícula, com a remoção de parte da população da favela para outro bairro do município, seu número foi reduzido a partir daquele ano, fa-

to que justificou a ocupação de salas ociosas pelo Jardim da Infância anexo.

O turno selecionado para a pesquisa foi o segundo (de 13:00 às 17:30 h), que atende a cinco turmas de 1ª série e uma de 2ª série, com uma média de 32 alunos em cada uma e contando com dois especialistas: uma supervisora e uma orientadora educacional.

Tomando como critério a faixa etária, a supervisora organizou as cinco turmas da seguinte forma:

Turmas	Idade	Nº de alunos
1	7,0 a 7,5	38 alunos
2	7,5 a 7,9	34 alunos
3	7,9 a 8,1	34 alunos
4	8,0 a 9,0	34 alunos
5	acima de 9	35 alunos

Essa primeira formação de turmas, segundo a supervisora, seria alterada após as observações dos professores e a aplicação do teste, depois do Período Preparatório previsto (3 semanas), quando, então, ela organizaria as turmas pelo rendimento dos alunos, misturando os repetentes e os novatos, e pela faixa etária. Segundo ela, "*... a marca R só existe administrativamente, o que me interessa é o potencial do aluno, e não que ele seja taxado de repetente*". Assim, a intenção era formar turmas mistas, compostas de crianças repetentes e novatas, de acordo com os critérios faixa etária e rendimentos similares.

As crianças, em sua maioria, apresentam-se sem material escolar, algumas uniformizadas, outras descalças, com roupas bem rotas. Percebe-se que, de cada turma, a média de atendimento pela Caixa Escolar varia de 70 a 100%. Como exemplo, num dia de aula, constatou-se a seguinte percentagem de atendimento:

Turma	Alunos Presentes	Alunos da Caixa
1	29	20
2	27	23
3	23	18
4	26	26
5	25	25

Em geral, a cantina atende a 90% dos alunos do turno. Esse dado permite, mais uma vez, afirmar que a maioria da população da escola tem nível sócio-econômico baixo.

Os corpos docente e administrativo são constituídos por 34 professores e 10 funcionários.

No turno da 1<sup>a</sup> série, há, além das cinco professoras regentes, uma de Educação Física e Religião, uma de Educação Artística e uma bibliotecária. Das cinco professoras regentes, uma possui o curso de Pedagogia, sendo as demais normalistas.

As turmas têm quatro aulas especializadas por semana: Educação Física, Educação Artística, Religião e Biblioteca, sendo que a "aula de biblioteca" ocorre mais esporadicamente...

O recreio é de 30 minutos, quando as crianças, após a merenda na cantina, "brincam" no pátio sob um sol muito quen-

te, ou são impedidas de brincar quando chove. Dizer que brincam no recreio é mais uma força de expressão, pois o que se observa é que, em sua maioria, as crianças gritam, correm e brigam. Algumas vezes, as professoras batem corda e o número de crianças interessadas em pular é sempre grande.

Após o recreio, é feita a fila defronte à escadaria e, ao som de música, as crianças retornam à sala de aula com os professores. Às 17:30 h, encerram-se as aulas.

## *2.2 - O Período Preparatório para a Alfabetização*

As observações do trabalho desenvolvido no Período Preparatório iniciaram-se no primeiro dia letivo do ano de 1985, dia 4 de fevereiro.

A delimitação do tempo de observação vinculou-se ao esquema previsto pela escola para a realização do Período Preparatório para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, um mês, de 04/02 a 04/03, com 4 horas e 30 minutos por dia.

A partir de 4 de março, as turmas, reorganizadas, passaram, cada uma, a trabalhar com o objetivo ou de iniciar a alfabetização ou de retomar o trabalho específico de preparação para essa aprendizagem.

A postura usada pela pesquisadora durante esse período de observação foi a de uma estagiária que deveria acompanhar as atividades diárias dos alunos. Ela procurou manter uma relação amistosa com todos os elementos que trabalhavam no tur-

no, e colaborou com o professor sempre que houve solicitação quanto a: passar a limpo a lista de presença, desenhar algo no estêncil, corrigir exercícios dos alunos, permanecer com as crianças enquanto a professora se ausentava por algum tempo, ajudar a tomar conta do recreio.

A dinâmica do trabalho da Escola, nessa fase, desenvolveu-se de uma forma diferente daquela que habitualmente ocorria nos anos anteriores. Em conversa com a supervisora, obteve-se a explicação sobre essa mudança:

*O trabalho deste ano no Período Preparatório será através de um rodízio das professoras que, nesta fase, passarão por todas as turmas, até que, após os resultados do Teste de Prontidão, cada uma assumirá aquela que será a sua classe definitiva.*

De acordo com a supervisora,

*... o objetivo desse rodízio é, em primeiro lugar, que as professoras tragam opiniões diversificadas sobre os alunos, para a montagem das turmas. Em segundo, para não se afeiçoarem aos alunos, evitando-se que, quando tivessem que dar as suas observações, fossem levadas a destacar os nomes das crianças de que mais gostavam. Elas não querem nunca os indisciplinados, o falador... Pelo rodízio, a opinião é de todas. Cada uma tem hoje um aluno levado em sala. Separei as crianças das bagunças. As professoras não escolhem, a dedo, os alunos.*

Obteve-se, ainda, a informação de que as professoras receberiam uma ficha para registrar as observações, que deveria ser devolvida ao final de cada dia (Anexo 1). Essa ficha con-

tinha o nome dos alunos, os dias do mês e as atividades a serem desenvolvidas: conceitos matemáticos; sistema de numeração; conjuntos; associação de idéias; discriminação visual e auditiva; coordenação motora e cópia. A orientação para o preenchimento da ficha era utilizar, para cada aluno, um dos conceitos abaixo, de acordo com o seu desempenho durante o dia de aula:

- O - ótimo;
- B - bom;
- R - regular;
- F - fraco;
- S.P. - sem prontidão.

A ficha previa o desenvolvimento do Período Preparatório até o final do mês de fevereiro. O teste de prontidão preparado pela escola foi aplicado no dia 27/02, numa quarta-feira. Na sexta-feira seguinte, não houve aula. Na segunda-feira, dia 04/03, iniciaram-se os remanejamentos, reorganizando-se algumas turmas.

A pesquisadora permaneceu na escola, observando, por mais dois dias, quando percebeu que cada uma das cinco professoras havia começado a percorrer seu próprio caminho, sob a orientação de dois planejamentos diferentes, elaborados pela supervisora. Esses planos previam um trabalho a ser desenvolvido pelas turmas fortes e regulares (início da alfabetização) e o outro com a turma fraca, sem prontidão (treinamento de habilidades/preparação para a alfabetização).



Durante esse período de observação, foram realizadas entrevistas individuais com alguns alunos, e analisou-se a ficha de matrícula dos mesmos, para coletar dados sobre suas vidas e identificar a maneira como eles percebiam o Período Preparatório. Foram feitas 57 entrevistas, envolvendo as 32 crianças selecionadas, para avaliação de alguns aspectos lingüísticos e psicolingüísticos, e mais 27 com outras crianças pertencentes a diversas turmas de 1ª série.

Os itens constantes da entrevista e colocados durante a conversa individual versaram sobre:

1. número de pessoas que moram junto com a criança e grau de parentesco;
2. local de moradia;
3. tipo de moradia;
4. trabalho dos pais e/ou de outros moradores da casa;
5. ajuda da criança em casa (tipo, freqüência);
6. existência de TV em casa;
7. existência de livro em casa, tipo;
8. existência de jornal e revista;
9. pessoas que lêem esses materiais;
10. existência de alguma coisa para ser lida, perto da casa, o que está escrito ali - como a criança ficou sabendo;
11. alfabetização dos pais;
12. opinião sobre o porquê de ir à escola;
13. opinião sobre a importância de saber ler e escrever;
14. opinião sobre a utilidade da leitura e da escrita;

15. opinião sobre as atividades trabalhadas na sala de aula;
16. opinião sobre o que mais gostam na escola;
17. opinião sobre o que menos gostam na escola.

Além das entrevistas, foram ainda, analisadas as fichas de matrícula dessas 57 crianças, o que permitiu complementar e confirmar alguns dados. As fichas de matrícula continham os seguintes itens: nome, data de nascimento, filiação, grau de instrução dos pais, profissão, salário e endereço.

### *2.3 - Visão geral do trabalho de Linguagem desenvolvido no Período Preparatório*

As atividades de linguagem desenvolvidas no Período Preparatório envolveram treze categorias gerais, durante dezessete dias letivos de trabalho escolar, conforme se pode visualizar no quadro a seguir.

## QUADRO Nº 1

Quadro geral das atividades de Linguagem desenvolvidas  
no Período Preparatório para a Alfabetização

Categorias	1ª se mana 5 dias		2ª se mana 5 dias		3ª se mana 4 dias +teste		4ª se mana 3 dias		Total Geral	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Linguagem falada/conversa com diálogo perguntas/res postas	07	7,4	01	1,5	02	6,0	-		10	4,16
2. Linguagem musical	01	1,1	01	1,5	01	3,1	-		03	1,25
3. Linguagem literária/his- tórias	03	3,2	01	1,5	01	3,1	-		05	2,08
4. Atividades auditivas	07	7,4	-		03	9,1	-		10	4,16
5. Classificação de seres	-		-		02	6,0	-		02	0,83
6. Atividades visuais	16	17	11	15	02	6,0	-		29	12,10
7. Relacionamento coisas/ob- jetos/seres	01	1,1	01	1,5	-		-		02	0,83
8. Análise e síntese	01	1,1	01	1,5	-		-		02	0,83
9. Linguagem escrita - Coorde nação motora	57	60	49	71	18	54	38	86	162	67,52
10. Identificação de cores	-		-		-		01	2,3	01	0,41
11. Esquema corporal	01	1,1	01	1,5	01	3,1	-		03	1,25
12. Relação espacial	-		02	2,7	02	3,0	01	2,3	05	2,08
13. Jogos recreativos	-		01	1,5	01	3,1	04	9,0	06	2,50
Totais	94		69		33*		44		240	100,00

\* Este número não inclui as atividades dadas no teste de Prontidão de Lin  
guagem, aplicado nesta semana e que será analisado separadamente.

Uma análise geral do quadro mostra que as treze categorias de atividades envolvem as áreas de ouvir, falar, escrever e ler, sendo esta última vinculada à "leitura" de desenhos, de cenas, de traçados, etc.

Foram desenvolvidas 240 atividades de linguagem, observando-se que, mesmo se houvesse a inclusão no quadro daquelas que compunham o teste de Prontidão de Linguagem, aplicado na terceira semana (10), seria encontrada a mesma situação de decréscimo no número de atividades ao longo das três primeiras semanas. Na quarta semana, apesar de esta haver sido composta de menos dias, o número de atividades cresceu, sem variar, pois centrou-se na escrita, uma vez que a escola já se encontrava nos últimos dias do Período Preparatório e algumas professoras intensificaram as atividades de coordenação motora e cópias.

Das 240 atividades desenvolvidas, 67,5% pertenciam à categoria da linguagem escrita (grafismo/coordenação motora), fato que demonstra a preocupação ou a necessidade constante da escola de colocar o papel e o lápis na mão do aluno, mantendo-o assentado, de forma a se tornar um elemento menos incômodo em sala de aula. Somente essa categoria fez-se presente em todas as semanas.

O segundo índice mais alto atinge 12,10%, e representa a presença de exercícios envolvendo aspectos visuais (discriminação/percepção).

Seguem-se as atividades auditivas e de linguagem falada, numa mesma proporção, 4,16%, índice muito baixo para as

quatro semanas de trabalho. Percebe-se que as atividades auditivas não foram constantes, pois ocorreram somente em duas semanas, com um intervalo entre elas. Por outro lado, as atividades de linguagem oral (conversa/diálogo pergunta/resposta) estiveram presentes nas três semanas iniciais, não existindo na última.

A quinta categoria mais trabalhada está representada pelos jogos recreativos. Estes ocorreram a partir da segunda semana, aumentando a sua incidência na última semana, e acontecendo numa única turma, aquela considerada fraca após a testagem e a enturmação. É bom destacar que, em três das quatro situações, os jogos foram realizados por estagiárias-normalistas, que começaram seu estágio nessa turma no último dia do período de observação.

Seguem-se as categorias linguagem literária (história) e relação espacial, com 2,5% de atividades trabalhadas. As histórias não tiveram também continuidade e apresentaram um decréscimo de ocorrência. Na maioria das vezes, originaram-se de disco infantil. Das cinco situações que envolveram histórias, duas ocorreram numa mesma turma.

As atividades de relação espacial não foram contínuas, refletindo sua incidência - 2,08% - um índice de ocorrência também muito baixo.

As categorias de linguagem musical e esquema corporal abrangeram cada uma 1,2% do total de atividades, ocorrendo em três semanas consecutivas, uma vez em cada. A audição de música aconteceu uma única vez, e a pedido dos alunos. As outras

duas atividades musicais estavam ligadas à aprendizagem de cantos didáticos (para organização de fila e para fixar a letra A). Quanto ao esquema corporal, das três atividades dadas, duas envolviam a noção de esquerda/direita e a outra, a nomeação de partes do corpo. Duas professoras trabalharam com esses itens.

As categorias relacionar coisas e análise e síntese ocorreram num índice muito baixo, não tendo sido significativo esse trabalho com os alunos, tanto por sua descontinuidade, pois não ocorreram nas mesmas turmas, quanto por sua baixa incidência (0,8%).

A identificação de cores, ao longo das quatro semanas, surgiu uma única vez, na última semana, na turma considerada fraca, onde se pôde perceber que muitas crianças desconheciam as cores pedidas, nenhum trabalho posterior sendo feito, nesse sentido, ao longo do período.

Tomando como parâmetros a ficha de avaliação do Período Preparatório elaborada pela escola e o quadro geral das atividades observadas no referido período, percebe-se que:

1. das atividades de linguagem previstas para desenvolvimento durante o Período Preparatório (associação de idéias, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação motora e cópia), priorizou-se a linguagem escrita, com a atividade de coordenação motora e cópia;
2. as atividades envolvendo a discriminação auditiva foram realizadas sem constância, continuidade, complexidade e variedade;

3. as atividades envolvendo a capacidade de relacionar coisas (tidas, para a escola, como associação de idéias) ocorreram num índice muito baixo de freqüência - 0,8%;
4. foram realizadas outras categorias de atividades que não constavam da ficha de acompanhamento e avaliação. Algumas dessas atividades ocorreram em freqüência superior à das categorias previstas para o trabalho preparatório.

Que habilidades envolviam essas atividades trabalhadas no Período Preparatório?

Seriam elas realmente significativas para uma preparação para a alfabetização?

Observe-se o quadro a seguir.

QUADRO Nº 2  
Habilidades realizadas no Período Preparatório

Habilidades	Categorias em que aparecem	Número de vezes que aparecem
1. Expressar-se oralmente	1,2,3	13
2. Ouvir música	2	03
3. Ouvir história	3	05
4. Discriminar sons	4	12
5. Prestar atenção ao que se enuncia ou se pergunta	1,2,3,5	20
6. Classificar seres	5	02
7. Discriminar visualmente	6,7,8,9,10,12	98
8. Estabelecer relações	7	02
9. Analisar e sintetizar.	8	02
10. Fazer traçados	8,9,12	121
11. Copiar/escrever	9	60
12. Identificar cores	10	01
13. Identificar partes do corpo	11	02
14. Identificar esquerda e direita	11	01
15. Perceber um desenho num espaço	12	05
16. Movimentar o corpo em jogos	13	06

O quadro acima põe em destaque as habilidades priorizadas durante a fase do Período Preparatório.

As habilidades visuais de discriminações variadas estiveram presentes em cinco categorias de atividades, sendo, portanto, as mais solicitadas durante o trabalho de preparação para leitura e escrita, e ocorrendo em 98 situações.

Segue-se a habilidade de atenção auditiva no caso, necessária para resolução ou participação das atividades, presente em quatro categorias.

As habilidades de expressar-se oralmente e de fazer traçados (seguir caminhos, continuar caminhos, continuar traçados de letras emendadas, ligar pontos, etc.) são encontradas em três categorias. A habilidade de fazer traçados apareceu um maior número de vezes, pois as três categorias que a envolveram representaram 121 situações.

Percebe-se haver uma discrepância no trabalho com as habilidades, pois, enquanto poucas (duas ou três) estiveram mais presentes nas atividades apresentadas para os alunos, outras ocorreram apenas uma vez ao longo do período. Teriam essas habilidades que ocorreram menos vezes e que, por exemplo, envolvem a análise e síntese, o estabelecimento de relações, a identificação da esquerda e direita pouca importância para o desenvolvimento futuro de um processo de alfabetização? Seriam as habilidades de traçar caminhos, linhas e discriminar desenhos mais importantes e mais significativas para preparar a criança para aprendizagem da leitura e escrita?

Após o trabalho com as categorias descritas no qua-



dro nº 2, que envolviam as habilidades anteriormente comentadas, as crianças foram submetidas a um teste de Prontidão de Linguagem.

Como a escola avaliou os alunos em função desse trabalho desenvolvido no Período Preparatório? A ficha de itens a serem trabalhados foi considerada?

Uma análise do referido Teste de Prontidão (anexo 2), aplicado na terceira semana de aula, permitirá uma resposta a essas questões.

O levantamento sobre o Teste de Prontidão de Linguagem mostra a seguinte situação:

QUADRO Nº 3  
 Teste de Prontidão - Linguagem

Atividades Medidas	Nº de questões	Nº de exercícios de cada questão	% de questões	% do nº de exercícios
1. Linguagem escrita Coordenação motora . escrita do nome . seguir caminho delimitado . unir traços formando caminho . cópia de sentença . escrita de letras e sílabas	4	11	40	35,8
2. Atividades auditivas . relacionar som final biunívoco . relacionar som final nasal . relacionar som final (nho)	1	1	10	7,1
3. Atividades visuais . identificar e marcar desenhos que têm a forma de modelo	1	4	10	9,5
4. Análise e síntese DV-CM . unir partes que completam desenhos . identificar partes de um todo . identificar fragmentos de palavras e completar de acordo com o modelo	3	11	30	38,1
5. Relacionar coisas . ligar objetos que se relacionam	1	4	10	9,5
Total	10	42	100%	100%

Relacionando o teste à ficha de acompanhamento do Período Preparatório e às atividades desenvolvidas no mesmo, três aspectos se destacam.

Em primeiro lugar, a percentagem maior de questões incidu sobre a linguagem escrita, havendo coerência em relação à incidência de atividades dessa categoria (67,5%) no Período Preparatório.

Em segundo lugar, o teste só apresentou uma questão que envolvia habilidade visual específica (identificar seres que têm a mesma forma), composta de quatro exercícios. Observe-se que não foram avaliadas outras habilidades visuais trabalhadas durante os dias do Período Preparatório, como:

- . identificar diferenças (entre desenhos; entre posições de objetos);
- . identificar semelhanças (entre posição de desenhos; entre palavras) e
- . identificar ou discriminar desenhos relacionados a conceitos como: longe, baixo, menos, grande, etc.

Finalmente, as questões envolvendo categoria de análise e síntese correspondem a 30% do teste. Essa categoria não constava da ficha de atividades previstas, tendo, no entanto, sido trabalhada em dois momentos. Logo, avaliou-se um item cuja ocorrência não se previa e com que não se trabalhou continuamente e adequadamente; se considerarmos o número de exercícios que cada questão envolvia, as três questões de análise e síntese, com dezesseis (16) exercícios, representaram 38,1% do teste, ou seja, o maior índice. As crianças foram levadas

a resolver um número maior de exercícios em uma categoria cujo desenvolvimento e avaliação ao longo do Período Preparatório não se previra.

O descompasso entre aquilo com que se pretendia trabalhar no Período Preparatório, aquilo com que se trabalhou e o que foi avaliado no Teste de Prontidão gera outra indagação:

Qual o sentido do Período Preparatório desenvolvido dessa forma?

Para se responder a essa indagação, julgou-se necessário realizar um aprofundamento no estudo do Período Preparatorio presentemente descrito.

Assim, no próximo capítulo, faz-se uma análise de todas as atividades de linguagem desenvolvidas no período observado.

### CAPÍTULO 3

#### O PERÍODO PREPARATÓRIO PARA A ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O Período Preparatório para a Alfabetização, objeto de estudo do presente trabalho, foi descrito no capítulo anterior, através de uma análise das atividades desenvolvidas sob uma perspectiva quantitativa, e de uma tentativa de estabelecer a existência ou não de uma correlação entre o que foi trabalhado e o que foi proposto para ser avaliado.

Neste capítulo, pretende-se descrever, analisar e questionar a prática pedagógica utilizada no Período Preparatório, a partir dos dados coletados durante o desenvolvimento do mesmo. Dessa forma, descreve-se minuciosamente o cotidiano da sala de aula, numa tentativa de transformar o discurso teórico de crítica ao Período Preparatório para a Alfabetização, num discurso empírico, incorporando ao estudo a contribuição oriunda da realidade escolar.

A análise se processará observando-se a classificação — anteriormente apresentada — das atividades desenvolvidas em sala de aula, na área de linguagem.

### 3.1 - Linguagem falada

Os levantamentos feitos em relação a esta categoria revelam que somente em dez momentos ocorreu, em sala de aula, um diálogo envolvendo pergunta e resposta. Nas demais situações em que se propôs uma conversa (20), esta se transformava em discurso (monólogo) do professor ou do especialista, superando o número das situações de diálogo pergunta/resposta.

Nos momentos em que a "conversa" surgiu, o tema centrou-se na identificação das condições do clima diário (o dia está quente, ensolarado, nublado, etc.).

Algumas vezes, as crianças respondiam à pergunta da professora sobre o tempo, mecanicamente, percebendo-se que esse fato pouca importância tinha para elas. Para a professora, esse momento surgia como um pretexto para a introdução de uma atividade motora de cópia, desenvolvida tanto no horário inicial do dia, como no meio deste. Nos exemplos que se seguem, pode-se constatar esse fato:

Professora: "- Como está o dia hoje?"

Alunos: "- Ensolarado".

Professora: "- Ensolarado..."

Aluno: "- Não, nublado".

Professora: "- Isso! Nublado. Vocês vão copiar do quadro com letra grande e bem bonita: O dia hoje está nublado". (Dia 07/02 - 5ª atividade do dia).

Professora: "- Como está o dia hoje?"

Alunos: "- Ensolarado".

Professora: "... Vamos copiar: O dia está ensolarado" (passando no quadro).

(Dia 13/02 - 1ª atividade do dia).

Não seria mais significativo se houvesse uma conversa introdutória, em que as crianças se manifestassem oralmente sobre suas experiências naquela manhã, e que se selecionasse uma delas para ser o motivo de uma atividade de cópia? Ou que cada aluno, após manifestar-se, reproduzisse sua experiência através de um desenho e tentasse criar um registro escrito sobre ele, com a ajuda do professor? E se, depois desse momento, a turma discutisse as experiências vividas, comparando-as, estabelecendo as semelhanças e diferenças, levantando o porquê delas, criando um registro que gostariam de ter sobre a conversa, o envolvimento das crianças não seria maior?

A unilateralidade do professor — que, ao perguntar, espera uma única resposta sobre o tempo e coloca a resposta como objeto de atividade para todo o grupo — faz com que as crianças não percebam sua própria importância como seres individuais, além de ser uma tentativa de padronizar em excesso a atuação do grupo. Algumas vezes, a intervenção do professor é calcada em estereótipos, desvinculados da realidade.

Veja-se o exemplo a seguir.

Professora: "- Como está o dia hoje?"

Todos: "- Ensolarado".

Professora: "- O que fazemos nos dias ensolarados?"

Aluno: "- Nadamos".

Aluno: "- Tomamos suco".

Aluno: "- Tomamos água".

Professora: "- O que a gente procura nesses dias?"

Aluno: "- Praia".

Aluno: "- Piscina".

Aluno: "- Banheira".

Aluno: "Sombra".

Professora: "- Ah! Na falta de piscina e banheira seria a sombra mesmo. E para ter sombra, o que é preciso?"

Aluno: "- Árvore".

Professora: "- Que lugar procuramos, então? Um lugar que tem árvore, fresquinho, com um lago...

Bem, agora copiem: (escreve no quadro e lê)

O dia está ensolarado".

Será que, se a criança percebesse que seu espaço na escola é reconhecido, ela relataria o que realmente procuraria fazer num dia quente, coerentemente com o que vive em seu contexto sócio-cultural, no lugar de "procurar uma árvore, um lugar fresquinho com um lago", reflexos de uma visão estereotipada da professora? Se o aluno percebesse que sua vida é leva



da em consideração na escola e que ele poderia manifestar-se livremente, será que ele não se posicionaria, colocando a necessidade de aproveitamento do sol para secar uma trouxa de roupa lavada, ou para construir uma parede do barraco que caíra, por exemplo?

As situações de "conversa" apresentaram também um predomínio da fala do professor. O seu monólogo era mais importante do que a manifestação do aluno. Algumas vezes, a criança tentava participar da discussão do tema falado pelo professor e a palavra não lhe era dada. Quando isso ocorria, era num momento não apropriado, pois a criança queria trocar idéias sobre algo falado no início do monólogo e a palavra lhe era dada quase no fim do mesmo, quebrando-se a seqüência do pensamento, tanto do aluno quanto do professor. Os fatos relatados abaixo ilustram esse tipo de ocorrências.

Dia 06/02

A professora fala sobre a conservação da sala de aula: "- Ela é como se fosse a casa de vocês". Explica o uso do banheiro, fala em combinar quando deverá ser usado. Comenta sobre "um órgão que temos no corpo, a bexiga, que guarda o "xixi", para justificar por que podemos ficar um tempo certo sem ir ao banheiro. Pede que as crianças o façam antes de vir para a escola, para agüentar até às 15 horas, "senão atrapalham o trabalho da sala de aula". Estabelece — sem combinar com as crianças, pois estas não têm oportunidade para se manifestarem —, que sô antes do recreio irão ao banheiro.

Dia 07/02

A professora-"conversa" sobre higiene do corpo. Dã muitas informações, umas apõs outras, sobre o corpo e faz recomendações como: "- Devem tomar banho antes de vir pa-  
ra a escola. Quem estã com a blusa suja, sabe e vai pedir  
ã mamãe para lavar. Estã muito quente e dã para secar".Fa  
la novamente sobre a necessidade de tomarem banho todo  
dia.

Dia 26/02

A professora diz: "- Atenção, já estã resolvido que eu vou ficar com vocês, vamos lembrar umas coisas que eu gosto: eu gosto de menina assentada com as pernas fecha-  
das. Todos em boa posição, pezinho no ferro da frente da carteira. Sõ o ..... é que não assentou direito. Ele  
é pequenininho, mas resolve... O ..... é que não es-  
tã na posição correta..."

Aluno<sup>1</sup>:"- Tia, tia, tia!"

Professora: "- Eu não gosto que fiquem chamando o meu nome. Vamos acostumar fazendo o sinal (levantar a mão quan  
do quiserem falar comigo".

Aluno<sup>1</sup>: "- Tia... Tia..."

Professora: (aumenta o tom de voz, não dando atenção ao aluno). "- Posição com o lãpis para cima, apoiado na car  
teira quer dizer: acabei o exercício. Braço levantado; que  
ro falar com a professora".

Aluno<sup>2</sup>: "- Tia, olha o fulano!"

Professora: "- Não gosto de fuchico, eu devo ver e chamar a atenção, você está bonitinho..."

Seguem-se recomendações quanto ao uso do banheiro:  
"- Façam seu xixi antes de vir para a escola. Casinha e beber água sô no recreio, não adianta pedir, sô se estiver de piriri, caganeira, cocô mole". Pede para avisarem a mãe para eles trazerem tesoura e cola.

Continua o monólogo: "- A diretoria daqui não gosta de ver menino andando pela escola. Se eu deixar 2, 3, 4, aí a Tia X, a Tia Y tem que deixar também e vai virar um desfile de meninos pelo pátio".

Aluno<sup>1</sup>: "- Tia, Tia..."

Professora: (fala mais alto e não dá a palavra para ele, faz recomendação sobre a fila).

Aluno<sup>1</sup>: "- Tia, .. Tia..."

Professora: (aumentando a voz, comenta o tombo de um aluno na sexta-feira): "- Quero fila com educação. A gente é boizinho que sai do curral?"

Alunos: "- Não!"

Aluno<sup>1</sup>: "- Tia! Tia!"

Professora: "- Vocês já viram na televisão boi saindo do curral. Eles saem empurrando, não é? Nôs somos bichos?"

Alunos: "- Não, não!"

Professora: "- Nôs somos crianças educadas".

Aluno<sup>1</sup>: "- Tia! Tia!"

A professora finalmente dá a palavra à criança.

Aluno<sup>1</sup>: "- Ainda bem que eu sô fico de caganeira de noite..."

Professora: "- Ah! Ainda bem. Atenção, vou fazer a chamada".

Essas três situações, dentre as muitas que ocorreram, mostram, também, a não percepção da importância de um conhecimento maior sobre as crianças e sua vida, seus hábitos, suas dificuldades, antes de se fazer um discurso sobre a higiene corporal ou sobre a limpeza da sala ("Que é como se fosse a casa de vocês") ou o uso do banheiros. Nas entrevistas individuais feitas com as crianças, constatou-se que a maioria mora em barraco com quarto e cozinha, não há banheiro em casa...

O que será que representa para eles uma blusa suja, se o tanque é comunitário e usado, na maioria das vezes, para lavar as trouxas de roupas das lavadeiras? Se a troca de roupa pouco ocorre, pois não há peças suficientes para serem usadas? Como discutir essa questão com as crianças?... E o banho? Haverá chuveiro para que ele ocorra diariamente?

Além das situações do discurso da professora, ocorreram também aquelas que tiveram como destaque o discurso dos especialistas. Estes, mais uma vez, foram unilaterais, constituindo monólogos informativos ou explicativos, como se pode ver nos relatos que se seguem.

Dia 04/02

Pátio da escola - Todas as crianças juntas, alguns pais presentes - Fala do Supervisor.

A Supervisora desce do gabinete e dirige-se às crianças. As professoras já se encontram ao seu lado. Pede que as crianças façam silêncio e combina como fazê-lo: "1, 2, 3 e zíper" (faz um movimento de fechar o zíper na altura da boca). Repete a estratégia três vezes. Em seguida pede que as crianças assentem-se no chão e inicia sua fala. Apresenta-se, dá o seu nome e destaca que "não é tia de ninguém, nem dona. Sou Fulana. Quando quiserem falar comigo, é só chegar lá e falar: Fulana, quero falar com você..." As crianças permanecem caladas, olhando e ouvindo atentas. As professoras são apresentadas.

Passa-se então à explicação sobre as turmas: "foram divididas pela idade, não vão ficar assim, podem mudar", e sobre o trabalho a ser feito em fevereiro: o rodízio, o período preparatório, a formação das turmas definitivas: "as que vão ser alfabetizadas e as que não têm condições de alfabetizar, tem crianças mais capacitadas..." As crianças começam a ficar inquietas. As explicações parece que são mais para os pais presentes e talvez, para a pesquisadora, que já as conhecia.

Continua a fala da Supervisora, que destaca o fato de as crianças terem a professora definitiva só em março. Justifica o porquê do Período Preparatório funcionando assim:

"- Os alunos sentem a mudança de professora após o Período Preparatório". Explica sobre a lista de material que será entregue em março, após ter as turmas definitivas. Pede que os pais entendam isso. Informa sobre o dever de casa e sobre o trabalho de fevereiro, que será desenvolvido em folha de papel. Pede que tragam papel para a escola.

Dia 05/02 - Sala de aula

Após o retorno à classe, recebem a visita da Orientadora Educacional, que "conversa" com as crianças sobre as dificuldades que tiverem. Diz que deverão procurar por ela. Fala de sua vontade em ajudá-las e que voltará, para ensinar umas músicas para elas. Diz que podem chamá-la de Tia, porque ela gosta que a chamem assim, e promete voltar mais vezes. Despede-se e sai.

De modo geral, é previsto que, em Língua Portuguesa, a escola trabalhe as áreas do falar, do ouvir, do ler e do escrever.

Diversos manuais didáticos propõem situações que envolvem a utilização da linguagem oral, no dia-a-dia escolar. Assim, são sugeridas conversas, discussões, debates, etc., como atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

Qual seria o objetivo desse trabalho?

Por que criar situações diárias que envolvam o falar

dos alunos, a troca de idéias e de experiências?

Estudos e pesquisas têm mostrado o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. SLOBIN (1980) analisa a relação desse desenvolvimento com a comunicação lingüística e, acrescentando às suas conclusões aquelas referentes a estudos realizados por outros autores, envolvendo crianças surdas/mudas e índios, comenta que a linguagem e a comunicação desempenham papel importante em alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo. Acredita, ainda, o autor que *"o emprego da linguagem na comunicação ajuda o indivíduo não só a adquirir conhecimento, como também a 'aprender' a ter outras perspectivas em relação ao seu próprio pensamento"* (p. 233).

As relações entre linguagem e pensamento, estruturas lingüísticas e estruturas cognitivas são, até hoje, objeto de polêmicas e controvérsias entre os estudiosos do assunto. Há autores, como Piaget, que destacam o fato de que o treinamento especial da linguagem não apressa significativamente a evolução cognitiva. Alguns psicolingüistas, através de trabalhos de pesquisa, mostram que novos conceitos surgem, antes mesmo de a criança haver dominado os recursos lingüísticos para expressar tais conceitos. Por outro lado há autores que julgam a linguagem como elemento motor da aquisição de novos conceitos.

Apesar dessas divergências, a existência de uma relação entre linguagem e pensamento é inegável. Um dos aspectos dessa relação é que a linguagem pode refletir o nível de raciocínio e de conhecimento que a criança atingiu.

Logo, sendo um importante recurso indicador do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, a linguagem deve ser vista pelo sistema escolar como um aspecto bási-

co, numa sala de aula. Através das manifestações dos alunos, seja em conversas informais ou planejadas, seja relatando como realizaram determinadas tarefas, etc., o professor atento, observador, investigador pode diagnosticar o modo como seu aluno está realizando as transferências das habilidades que já possui, para as tarefas do momento que lhes são propostas.

A constatação dessas observações levará a uma questão que se liga diretamente às crianças de classes populares. Essas crianças provêm de um grupo que possui uma cultura própria, uma linguagem específica e situações particulares de usos da linguagem. Essas situações não são diferentes entre si como também ocorrem em frequência diferenciada nos diversos estratos sociais. Logo, a criança que possui menos oportunidades de usar a linguagem ou que a usa em situações diferentes daquelas que a escola prevê, atua de forma "pior" nessa instituição. Essa desarmonia entre os grupos sociais e a escola liga-se aos usos que se fazem da linguagem e não ao domínio da mesma.

Dessa forma, cabe à escola descobrir que capacidades precisam ser estimuladas em seus alunos, em lugar de pretender ensiná-los a falar e a pensar. Logo, se o uso da linguagem é diferente nos grupos populares, as oportunidades para que ela aconteça na escola devem ocorrer com maior frequência. Essa estimulação deve ser espontânea, natural, dialógica e integrativa.

A forma como as atividades de linguagem oral foram propostas no período de trabalho descrito pode levar à afirmação



de que não aconteceu o uso da linguagem na escola pelo aluno.

Percebe-se que 80% do tempo são ocupados pela fala do professor, que, além de monopolizar o grupo, cobra o silêncio a todo momento. Sob a égide do silêncio, não há espaço para manifestação oral. Sem esse espaço, o conhecimento real do aluno, tanto em relação ao nível cognitivo como ao seu contexto de vida, não se mostra transparente para o professor. Desconhecendo quem é na realidade o seu aluno, pouco poderá o professor contribuir para o seu crescimento, ao contrário, torna-se o elemento que contribui para o processamento natural da reprodução social.

### 3.2 - *Linguagem musical*

As atividades que envolveram a música surgiram com o objetivo de se ensinar às crianças algum conteúdo específico vinculado à alfabetização, como estrofes para aprendizagem da vogal *a*, ou para se treinar a organização da turma, ao fazer fila para algum deslocamento interno na escola. A incidência dessas atividades foi mínima, o que revela a pouca importância dada pelos professores à mesma.

Percebeu-se que o interesse maior, ao se trabalhar com a música, foi o de treinar, mecanicamente, algum conhecimento novo, ou algum tipo de comportamento.

Assim, trabalhou-se com a estrofe:

Redondo como uma bola

Tem um gancho de espetar

Se quiser dizer meu nome

abra a boca bem aberta

Para o gancho poder passar a.a.a.a...

com o objetivo de conseguir que a criança "decorasse" o som da vogal "a", relacionando-o com o seu traçado, que era feito no quadro, enquanto se cantava.

Há muito se fala da relação existente entre a conscientização dos sons e a proficiência maior na leitura. Algumas pesquisas voltadas para essa questão destacaram, entre outros aspectos, o da importância da rima e da aliteração no desempenho da criança na leitura.

A percepção de rimas, por exemplo, envolve uma habilidade que vai além da capacidade de lidar com sons nas palavras, uma vez que implica a colocação de palavras em categorias, sendo estas ligadas a determinado aspecto, como, por exemplo palavras que compartilham de um som em comum (lata, pata, mata). Entender essa categorização — compartilhar de um som em comum — leva à percepção de que essas palavras também compartilham de uma seqüência específica de letras.

Tais inferências são muito importantes para o processamento da leitura, logo, a utilização de situações envolvendo rimas, na escola, contribuirá para o desenvolvimento da leitura. No entanto, é preciso se ter consciência de que a criança, utilizando seus processos cognitivos, ao interagir com cantigas, parlendas, versos, etc., poderá estabelecer algumas ana-

logias ligadas aos estratos fonêmicos. Analogias como: "*ir de 'bico' para 'mico' depende de saber que as duas palavras rimam.*" (BRYANT & BRADLEY, 1987, p. 63) e que essas palavras têm padrões de soletração comum.

GOSWAMI (apud BRYANT & BRADLEY, 1987), em seus trabalhos de pesquisa, demonstrou a prevalência desse tipo de analogia em crianças pequenas em geral; no entanto, imagina-se que essa analogia falta a determinado tipo de crianças, como, por exemplo, segundo os referidos autores, "*aos atrasados em leitura*" (p. 64).

A utilização de cantigas poderia constituir uma estratégia de trabalho para desenvolver nas crianças a consciência do som, mas, como se pôde observar, nas raras oportunidades em que esses recursos foram utilizados, não o foram com esse objetivo.

### 3.3 - *Linguagem literária*

As atividades que envolviam a linguagem literária aconteceram em cinco momentos, ao longo do período observado. Nesses momentos, houve o predomínio da audição de histórias contadas através de discos infantis. Somente uma situação envolveu o professor diretamente, lendo o texto para os alunos.

Veja-se como ocorreram algumas dessas atividades:

Dia 06/02

Após uma conversa sobre uma surpresa que ninguém adi-

vinhou qual fosse, chega em sala a professora responsável pela Biblioteca, com uma radiola. As crianças manifestam uma grande satisfação. A professora diz que eles vão ouvir uma história. As crianças fazem silêncio, e se toca, na radiola, o disco com a história dos "três porquinhos".

As reações são diversas. Alguns alunos permanecem quietos nas carteiras, como se estivessem "presos" nela e um pouco perplexos com a novidade. Outros, que não estavam conseguindo realizar com sucesso as atividades propostas, ficam felicíssimos; acompanham a história com mímicas, riem, caem no chão quando o lobo cai, etc. Um aluno que não tem realizado as atividades de coordenação motora, pois não tem nenhum domínio do lápis e do papel, apresentando-se muito agitado em sala, vai para junto da radiola, fica em pé e ouve atento a história até o seu final. (Esta foi uma das poucas vezes em que a pesquisadora o viu atento em todo o desenvolvimento do período preparatório.)

A professora acompanha a história fazendo mímicas e as crianças tentam imitá-la. A história termina. Inicia-se uma conversa sobre a mesma.

Professora: "- Quem gostou?"

Alunos: "- Eu, eu, eu..."

Professora: "- Quantos porquinhos eram?"

Alunos: "- Três".

Professora: "- Qual o nome deles?"

Alunos: "- Bolinha, bolão e..."

Professora: "- Esqueceram o nome do segundo?"

Aluna: "- E Bolota".

Professora: "- O que eles eram?"

Alunos: "- Amigos".

Professora: "- O Bolinha e o Bolota o que eram?"

Aluno: "- Amigos e amigos".

Professora: "- Eram amigos e preguiçosos. E o Bolão era preguiçoso?"

Alunos: "- Não".

Professora: "- De que o Bolinha fez a casa dele?"

Alunos: "- De palha".

Professora: "- E o Bolota?"

Alunos: "- Pau".

Professora: "- E o Bolão?"

Alunos: "- Tijolo".

Nesse momento, o tempo muda e relâmpagos e trovões agitam as crianças, que se viram para a janela e começam a falar sobre a "chuvona" que vem. A professora tenta trazê-los de volta ao assunto da história: "- E o lobo, o que fez?"

Alunos: "- Soprou as casas até o final da história".

A professora retoma a moral que foi falada no disco: "- Primeiro os deveres, depois a diversão"; e comenta rapidamente que primeiro eles devem fazer os deveres e depois podem ir brincar.

Dia 08/02

A professora vai buscar a radiola. Ao chegar à sala, a energia elétrica se acaba e a luz se apaga. Enquanto aguarda o retorno da luz, ela distribui um papel com um desenho para ser colorido. Quando as crianças estão colorindo, a luz se acende e a professora coloca o disco. As crianças continuam colorindo e ouvem duas histórias em seguida: Os três porquinhos e Pinocchio. A radiola é retirada da sala e logo se ouve a música indicadora do horário de saída. As crianças entregam as folhas e saem.

Percebeu-se que as crianças se interessaram pelas histórias. A radiola, novidade para a maioria, despertou o interesse dos alunos. Houve silêncio e atenção durante o tempo em que o disco rodava. Mímica e dramatização eram feitas espontaneamente pelas crianças simultaneamente à audição da história. No entanto, no momento em que houve uma conversa sobre a história, esta se desenvolveu através de perguntas que se limitaram a uma simples tradução. Não se propôs uma reflexão maior sobre o texto ou uma retomada da questão do trabalho e de seu produto final, por exemplo. Não houve uma ação em ouvir as manifestações livres dos alunos, que poderiam expor sua opinião sobre a história, sobre a sua temática, e relacioná-las com situações de suas vidas. Perdeu-se a oportunidade de se questionar a posição do narrador, ao falar sobre a moral da história, ou de se fazer uma análise do que são direitos, deveres,

e de se verificar o que é diversão para o grupo.

A utilização da história no final do horário escolar, sem um trabalho posterior com ou sobre a mesma, parece surgir como um recurso para completar o tempo, carente de um planejamento pr<sup>o</sup>vio e, em algumas situações, sem que a história tenha sido lida antes pelo professor.

Esse fato fica mais patente quando se retoma o relato das atividades observadas no dia 13/02.

Final do dia. A professora resolve sair da sala com as crianças, que estão muito agitadas. Coloca-as sentadas no corredor, formando uma rodinha. Pede a um aluno que busque, na Biblioteca, um livro de história para ler. Ao abrir o livro, percebe que o mesmo não tem as primeiras páginas. Ela mesma vai à biblioteca, busca outro livro e começa a ler a história.

As crianças não se interessam pela história, e ficam dando chutes e empurrando-se. O barulho das outras salas impede que se ouça a leitura da professora. Quando esta mostra as gravuras, as crianças se interessam em vê-las. A professora termina a leitura, entra com os alunos para a sala, pede que peguem o material, pois já se ouve a música da saída...

A audição de história e de poemas, a reprodução ou a criação de histórias, a dramatização de situações ligadas às histórias contadas ou lidas são atividades que contribuem pa-

ra o envolvimento da criança com a leitura e a escrita, facilitando sua percepção sobre o significado do ato de ler e escrever. Além disso, ao ouvir uma história lida, a criança vai-se familiarizando com a linguagem padrão usada nos textos. Esta resguarda a coerência, a coesão interna, facilitando a percepção da mensagem básica central dos mesmos (figura/fundo).

Esse tipo de texto, ouvido com uma certa constância, pode facilitar, futuramente, as criações em prosa, que serão pedidas às crianças na fase de alfabetização e nos anos escolares subsequentes, assim como contribuem para o desenvolvimento da "capacidade para reconstruir o significado com base na própria língua e não no contexto extra-linguístico, como é frequente na fala" (WELLS, 1982, apud REGO, 1983). Segundo WELLS (apud REGO, 1983, p. 43), vivenciando a experiência de ouvir histórias lidas,

*a criança entra em contato com o potencial simbólico da linguagem e o seu poder para representar experiências através de símbolos que são independentes dos objetos, dos eventos e das relações simbolizadas, e que podem ser interpretadas em contextos outros que aqueles nos quais a experiência ocorreu originariamente.*

Além disso, o processo de alfabetização envolve, entre outros aspectos, a percepção da relação existente entre a cadeia sonora e o registro escrito. A evolução do pensamento em relação a esse nível perceptivo caminha no sentido de que o realismo nominal (relação entre o objeto real e o registro escrito — não-dissociação entre o significado e o significante)



presente nas crianças vã sendo superado, levando-as a perceberem a verdadeira relação existente entre os elementos do signo lingüístico e, logicamente, a arbitrariedade da escrita e da leitura.

Esse processo evolutivo pode ser retardado, facilitado ou acelerado por meio das oportunidades vivenciadas pelo indivíduo no seu cotidiano, de modo que estas o levem a refletir e a desenvolver hipóteses sobre a relação descrita no parágrafo anterior. Assim, ouvindo a leitura de histórias, textos, etc., e vendo o adulto fazer essa leitura ao seu lado, as crianças têm possibilidades de perceber essa relação.

Considerando que a escola selecionada para a pesquisa apresenta uma população formada, em sua maioria, de alunos provenientes das classes populares, nas quais a prática de ler ou de ouvir histórias não é constante, ou mesmo não existe, caberia à escola criar situações que estimulassem essa prática.

No entanto, observou-se uma inadequação ao se utilizarem os momentos ligados à literatura, o que permitiu inferir sobre o desconhecimento da importância da leitura de histórias para as crianças o que, obviamente, acarreta a desvalorização dessa prática por parte do corpo docente.

#### 3.4 - Atividades auditivas

Considerando que o ato de ler e escrever é um processo essencialmente lingüístico, em que a codificação (da língua oral para a língua escrita) e a decodificação (da língua es-

crita para língua oral) estão envolvidas, tornam-se imprescindíveis certas habilidades auditivas para o bom desenvolvimento da alfabetização.

A discriminação dos sons que possuem apenas um traço distintivo, como: p/b - (p - consoante oclusiva, bilabial, surda; b - oclusiva, bilabial, sonora), f/v (f - constrictiva, fricativa, labiodental, surda; v - constrictiva, fricativa, labiodental, sonora), t/d (t - oclusiva, linguodental, surda; d - oclusiva, linguodental, sonora), ou de sons biunívocos iniciais/finais/mediais, assim como de elementos que compõem as palavras, é fator que contribui na aprendizagem da leitura e da escrita.

Por outro lado, a percepção da relação entre a cadeia sonora e sua representação escrita facilita para o indivíduo a compreensão da unidade silábica, fragmento da palavra que constitui elemento básico para a alfabetização.

Assim, atividades que envolvem a percepção, a discriminação auditiva e a relação entre fonema e grafema devem ser sistematicamente realizadas com as crianças em diversos momentos da escola.

BEZERRA (1981, p. 13), ao avaliar a capacidade da criança de refletir sobre algumas características da palavra, destaca que MATTINGLY (1979)

*distingue dois modos diferentes de ler: 1) o modo analítico em que o leitor identifica as palavras na sentença como formas correspondentes a itens específicos do seu léxico mental e faz a análise gramatical, obtendo o que*

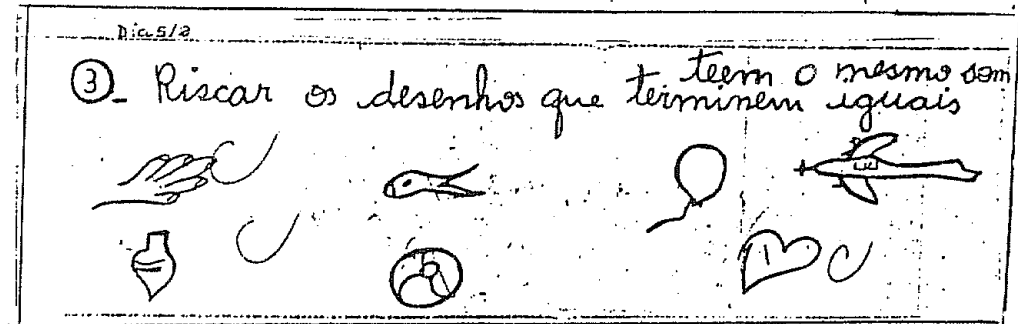
*deve ser dito para "entender" a sentença; 2) o modo "impressionista" em que o leitor tenta opinar sobre o significado do texto exatamente quando vê as palavras, sem fazer identificações lxicas específicas e sem fazer análise gramatical. (p. 13)*

Comenta, ainda, a autora, que o leitor iniciante precisa realizar, primeiramente, o modo analítico de ler, para familiarizar-se com aspectos ortográficos relativos às palavras, para, posteriormente, através das palavras, evocar associações semânticas. Assim, através de suas pesquisas, pôde concluir que:

*a habilidade de explicitar a sílaba e o fonema como elementos constituintes da palavra é uma habilidade significativa, porque a criança consegue realizar uma leitura analítica. (p. 82)*

Salienta, então, a referida autora a necessidade de a escola propiciar situações que envolvam o enriquecimento do vocabulário infantil, o treinamento da audição e da pronúncia, para que a criança produza formas aceitáveis de acordo com o léxico, assim como desenvolva a capacidade de perceber a função da palavra na sentença e desta no período, etc.

Dessa forma, constata-se, mais uma vez, a relevância de alguns aspectos ligados às habilidades auditivas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Veja-se, pois, como o trabalho envolvendo essas habilidades aconteceu no Período Preparatório observado.



O exercício de *discriminação auditiva* apresenta dificuldade para muitas crianças. A ordem foi lida muito rapidamente, além de estar ambígua:

"Riscar os desenhos: que têm o mesmo som  
terminem iguais".

Afinal, os desenhos terminam iguais quanto aos traços que os compõem ou quanto ao seu nome? Os desenhos têm o mesmo som no início, no final ou no meio? O som pedido é aberto, fechado ou nasalizado? O som pedido corresponde à unidade silábica ou a letra final? Todas essas questões podem passar pela cabeça das crianças, levando-as a cometer erros no exercício e a serem avaliadas erradamente. A linguagem usada na ordem está falha, escrita incorretamente do ponto de vista da norma padrão, (teem por têm) e os desenhos representam objetos cujos nomes possuem finais de sílabas com *ão* (avião-pião), com *lão* (balão), com *ção* (coração) ou não apresentam final de sílaba, pois o nome é formado de uma única sílaba (mão). Logo, que discriminação auditiva se deseja que os alunos percebam?

Dia 07/02

A professora desenvolve uma atividade de discriminação auditiva. Inicialmente, ela diz: "quando eu disser uma palavra terminada como avião, vocês vão bater palmas. Vocês vão ter que prestar atenção". Em seguida, a professora consulta um livro de pré-escola e fala: avião, fita, lápis, pião, coração, botão, fila, lápis, caneca, canecão, balão, caderno, caneta, melão, sabão, jarra, borracha, porta, janela, portão, corredor, caderno, balão, uniforme.

Logo após, a professora propõe: "Agora palavras que começam igual a essa aqui"; levanta, vai ao quadro e desenha uma bola. Dá exemplos: bolacha, bota, boneca. (Exemplos envolvendo o som "bô"). Atenção! Bater palmas nas palavras que começam igual a bola: "botão, bolacha, borracha, casa, árvore, bota, bolacha, boliche, menino, abacate, limão, boneca.

A professora continua a atividade e trabalha com a sílaba (ca) em posição de biunivocidade: cavalo. Pede que as crianças digam palavras com (ca).

Alunos: casa, cala, caça, cavalo, caco, caveira, cavalão, cava, carvão (a professora aceita o "car" como "ca" e deixa a atividade correr). As crianças continuam: gato, (professora diz: não, está errado e aponta outro), cava, caço, carro (é aceita também), garfo (a professora diz: "quero com CA, quero CA"), os alunos continuam: boneca, gato, cato, cachorro, botão.

A atividade continua. Agora pede a apresentação de palavras que começam como "maçã". Surgem palavras como: água, mala, pasta, mamão. Quando surge a palavra água a professora repreende os alunos: "- Olha, não estão fazendo como eu pedi. Levante o lápis quando souber, tem menino falando água. Água começa com "ma"?

Alunos: "- Não".

Alunos: macaco, mala, vaca, fava, mata, macarrão, facão, mato, bala.

Professora: "- Bala começa com 'ba'. Estamos falando com 'MA': macaco, mala, maçã, maravilha".

Termina pedindo palavras começadas como a palavra "Panela". "'PA', vamos falar 'PA'". As crianças enumeram: para, panela, palhaço, papai, paca, pata.

As crianças gostam da atividade, erram muito e riem. Percebe-se que, mesmo consultando um livro, a professora foi falando palavras aleatoriamente, sem considerar um ponto "linguístico" básico.

A mesma situação comentada anteriormente ocorre: a mistura de sílabas finais envolvendo: "ão", "lão", "ção", "tão", etc. Há também a mistura da sílaba "bor" (borracha) com "bo" de bola, bota.

A não preocupação com aspectos linguísticos ou o seu desconhecimento por parte da professora compromete a organização da atividade, o que, conseqüentemente, comprometerá a no-

ção de fragmentação da palavra e de sílaba, podendo acarretar problemas para as crianças vencerem um processo de alfabetização futuro.

Além disso, vê-se, ainda, que a professora não percebeu que o som da letra "o", quando está na posição tônica, em palavras paroxítonas, é biunívoco [õ] e, quando está na posição átona, como em boneca, bolacha, ele não é, em nosso dialeto, pronunciado aberto como em bola. Essas distinções não foram percebidas e nem consideradas pela professora, podendo, assim, confundir os alunos.

As crianças, no entanto, foram coerentes, pois, quando lhes foi pedido que dissessem palavras com o fragmento silábico "pa", em posição biunívoca, elas acertaram e não misturaram sons, como por exemplo, [pa] nasalizado em pano.

Se os sons das sílabas ou letras em posições biunívocas são, para os alunos, mais claros, levando-os até a regularizações, quando tentam reproduzir palavras novas, por que não se criar condições de eles perceberem que existem outras formas de enunciar os sons, quando não estão em posições de biunivocidade?

Percebe-se, ainda, que não se retomou com os alunos a discriminação entre sons surdos e sonoros, que são os mais difíceis de serem distinguidos (no caso, por exemplo, C/G em cato/gato).

Da mesma forma, um trabalho de discriminação auditiva que envolva a tonicidade das palavras permite uma análise futura mais consciente em relação à formação e ao significado de

determinadas palavras, facilita a aproximação maior entre o registro escrito do aluno e a escrita padrão convencionalmente mais aceita. Exemplificando a afirmação anterior, pode-se destacar a situação das letras "e" e "o" ao final de palavras em nosso dialeto. Quando essas letras fazem parte de sílabas átonas finais de palavras, recebem o valor fonético [i] e [u] átonos: come [Komi] e tato [tatu] e são grafadas com as letras "e" e "o", enquanto, se formam sílabas finais tônicas, recebem o valor fonético [i] e [u] e, no entanto, são grafadas com as letras "i" e "u": comi e tatu. A criança que está habituada a distinguir a sílaba forte das palavras, quando enfrentar situações que envolvem as letras e sons anteriormente comentados, terá maiores condições de estabelecer relações e emitir conclusões. Assim, pode inferir que a palavra come [kōm] é pronunciada com [i] final e é grafada com "e", pois a sílaba final [m] não está na posição tônica (forte), enquanto comi [kōm] é grafada com "i", porque forma a sílaba forte da palavra.

Percebe-se que há sentido em trabalhar questões ligadas à percepção e distinção de sons com as crianças na escola. No entanto, torna-se necessário que se delimite claramente o porquê desse trabalho e "como" realizá-lo, ao contrário de se trabalhar sem um planejamento prévio e um estudo mais detalhado relativo às questões especificamente lingüísticas que ele deve evidenciar.

O que se observou foi uma descontinuidade no trabalho com a discriminação auditiva, uma incidência muito pequena des



sas atividades, além da desconsideração de aspectos lingüísticos básicos.

### 3.5 - Classificação de seres

As atividades envolvendo as habilidades classificatórias ocorreram em duas situações. Numa delas, o objetivo prioritário foi o de exercitar a atenção auditiva como se pode observar na descrição abaixo, da atividade do dia 05/02.

"- Batam palma quando eu falar uma palavra que é nome de fruta: laranja, casa, banana, lápis, chinelo, banana, maçã, porta, janela, ameixa". Continuando a atividade, a professora diz:

"- Agora batam palma quando eu falar o nome de um animal, bichinho: sapato, janela, armário, leão, gatinho, caderno, galinha, menino, janela, patinho".

Além do objetivo ligado ao aspecto da atenção auditiva, observa-se que a tarefa de classificação, tão importante no desenvolvimento do raciocínio, ocorre apenas a nível de reconhecimento da pertinência do indivíduo à classe. Dessa forma, não se propõe que a criança pense, solicitando-lhe por exemplo que classifique certos seres e exponha os critérios de classificação que utilizou.

Não seria mais interessante e mais proveitoso que os

seres envolvidos apresentassem algum caráter de semelhança, de forma a exigir uma reflexão maior do aluno, evitando-se a identificação do elemento pela eliminação daquele que obviamente não é fruta ou animal?

A ausência de um planejamento prévio evidencia-se também nessas atividades. As palavras foram escolhidas no momento da atividade, sendo que aquelas que não pertenciam à classificação desejada eram nomeadas após a professora olhar ao redor da sala, em busca do que falar (armário, janela, caderno).

### 3.6 - Atividades visuais

A importância do desenvolvimento de determinadas habilidades visuais reforça a necessidade de um trabalho mais constante, gradativo, que envolva também a percepção e a discriminação dos elementos componentes do texto, da palavra e da sílaba.

Em relação a essa categoria, percebeu-se uma grande incidência de atividades; as situações propostas centralizaram-se, contudo, em discriminações de semelhanças e diferenças entre desenhos (26), ocorrendo três situações em que se usaram palavras.

Dentre as atividades de discriminação entre desenhos, analisem-se as que se seguem.

Dia 6/2

Risque o laço diferente

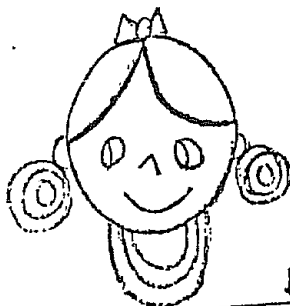
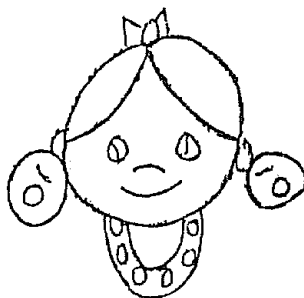


Dia 7/2

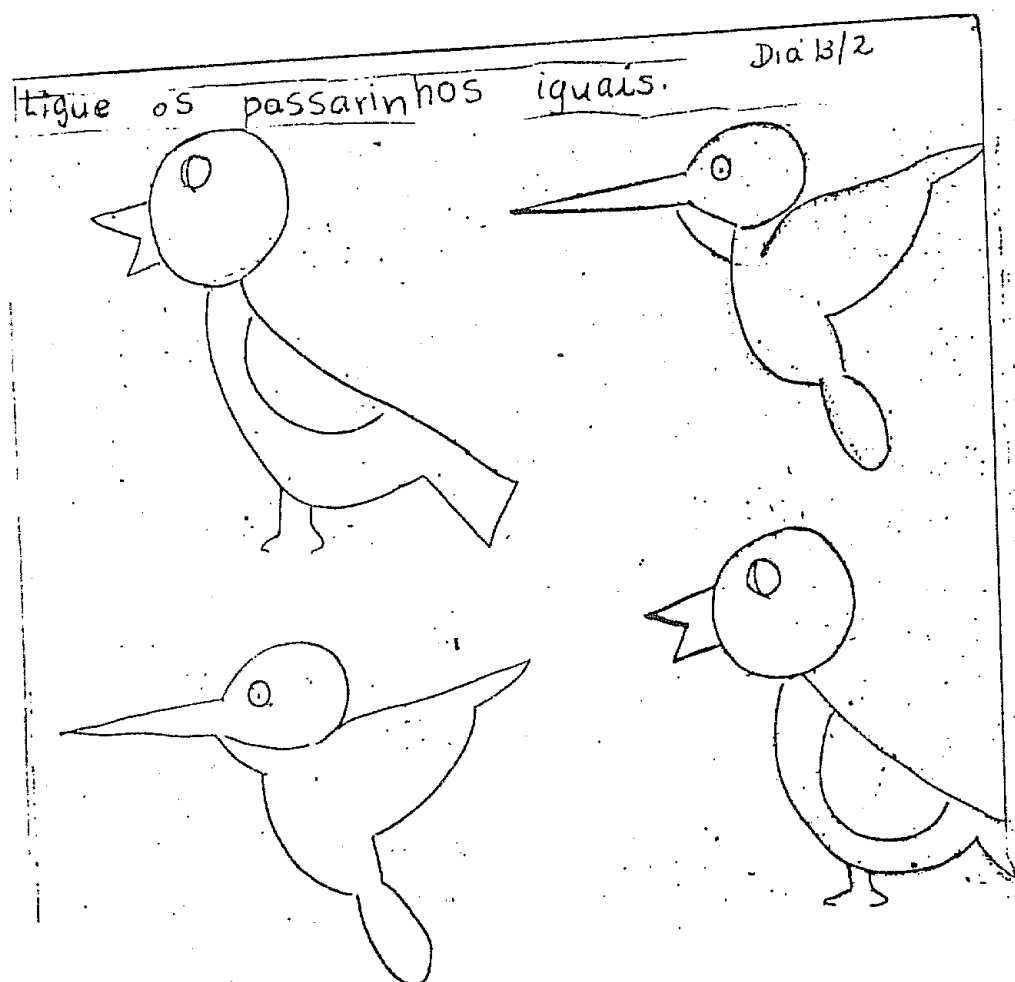
Faça um círculo ao redor dos animais que estão na mesma posição



Veja as baianãs. Ligar as que se parecem.



Dia 8/2



Uma observação mais acurada por parte do aluno pode levá-lo a errar a atividade de discriminação, uma vez que os passarinhos não são iguais; cada um possui um detalhe que o diferencia dos demais. Percebe-se que, em geral, as crianças que estão pouco habituadas a observações mais acuradas, apontam, de imediato, o laço que destoa mais dos outros, acertando o exercício. Algumas crianças (5) não conseguiram fazer a atividade, o professor não procurou discutir as suas dificuldades com elas, logo, não se ficou sabendo se não resolveram o exer

cício porque não encontraram um sô lacinho diferente, ou por que não sabem o que é riscar, ou porque não sabem o que quer dizer a palavra "diferente".

Quanto ao exercício envolvendo gatos em posições de frente e de costas (posição no espaço), percebeu-se que algumas crianças tiveram também dificuldade em identificar o que foi pedido. Como a professora não retomou a atividade, de forma a perceber o porquê das respostas de seus alunos, mais uma vez não foi possível captar onde se localizava a dificuldade, ou seja, na compreensão da ordem (círculo, ao redor, mesma, posição), ou na incapacidade de relacionar a ordem com o que se visualizava no desenho. Nota-se que, no modelo destacado, o aluno somente circulou dois gatos, um foi circulado duas vezes e a professora considerou correto o exercício, ao corrigi-lo. Percebe-se que, ao corrigir, a professora também não observa cuidadosamente o que está fazendo.

O exercício com desenhos de baianas apresentou um índice de acerto muito alto, somente um aluno não ligou corretamente as baianas que se parecem. O mesmo ocorrendo com o exercício do dia 13/02 - ligar os passarinhos iguais.

Vejam-se, agora, outros tipos de exercícios de discriminação visual.

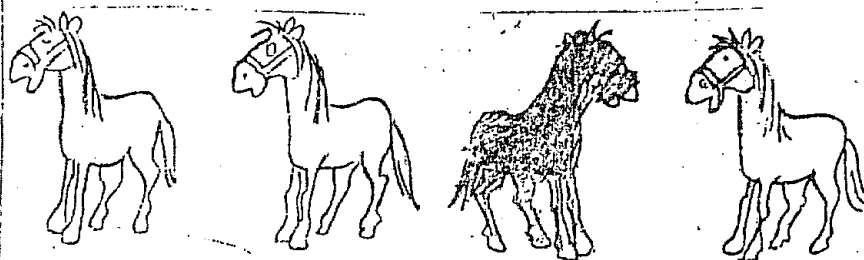
Dia 26/02

Professora: "- Vocês vão colorir a zebrinha e o cavali-  
nho que estão em posição diferente".

Aluno: "- É girafa, professora!"

Professora: "- É mesmo".

Aluno 1



Aluno 2



Aluno 3



30



Aluno 4









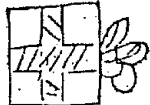








Muitas crianças fizeram um colorido sem relacionar com a ordem dada, coloriram todas as girafas e cavalos. Algumas identificam a figura em posição diferente como a que está imediatamente após aquela que é a resposta correta.

Percebe-se que algumas crianças não analisam a atividade em função do todo, daí assinalarem o último animal, pois, em relação ao anterior, ele está em posição diferente. Essa confusão pode ter sido feita com base nas comparações dos pares próximos, observando-se o sucessor que vem imediatamente após cada figura. Essa reação dos alunos pode ser trabalhada pelo professor, a fim de que ele tenha condições de perceber que esquemas interpretativos estão sendo utilizados nos raciocínios, ao contrário de tomá-los simplesmente como um diagnóstico que caracterize alguma falha perceptiva dos alunos.

Dia 13/02

Risque os desenhos que tem as formas delado.

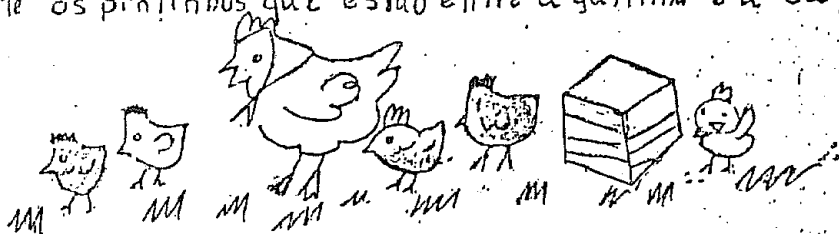
				
				
				



A professora usa o primeiro exercício para exemplo. Mostra e diz: "- Risque os desenhos que têm as formas ao lado". As crianças ficam em dúvida sobre o que fazer. A ordem está ambígua, de difícil compreensão, pois não foi bem formulada: a forma é uma só, os desenhos é que são vários, podendo ter ou não forma semelhante à do modelo em destaque. Em face das dúvidas das crianças, a professora explica, perguntando: "- A árvore tem a forma de círculo? A bola tem? O morango? A bala?" e vai marcando em seu papel. Pede, em seguida, que continuem fazendo a mesma coisa, com as colunas abaixo. Algumas crianças continuam com dificuldade. Não se percebe muito a utilidade da atividade como preparatória para a alfabetização...

Dia 7/2

Pinte os pintinhos que estão entre a galinha e a caixa



A professora distribui o exercício e, antes de pedir que as crianças o façam, retoma alguns conceitos com o grupo, como o de "entre". Exemplifica usando as próprias crianças e suas posições na sala, ou considerando a sua posição em rela

ção às crianças e ao quadro-negro. Usa o quadro, desenhando:



e perguntando: "- Quem está entre a árvore e a casa?" Recorda a noção de primeiro e de último, colocando as crianças em fila à frente da turma. Em seguida, ela lê a primeira ordem: "- Colorir os pintinhos que estão entre a galinha e a caixa". Mais da metade da turma erra a atividade.

Percebe-se que a explicação dada no momento anterior à realização da atividade não foi suficiente para as crianças perceberem o significado da palavra "entre", no contexto pedido: "no meio de duas coisas". As crianças que erraram não obtêm qualquer comentário sobre o exercício, nem qualquer explicação posterior, uma vez que a professora passa imediatamente para o exercício seguinte.

Compreender a noção do significado da palavra *entre* em diferentes contextos é fundamental para que, mais tarde, o aluno possa distinguir o verbo (entre — entrar) da conjunção (entre — posição intermediária) podendo, assim, compreender melhor algumas normas lingüísticas, como, por exemplo:

- . a letra s *entre* vogais tem som de z (casa);
- . o som forte da letra *r* *entre* vogais é representado por *rr* (carro).

Considerando-se que, durante o processo de alfabetização, a criança precisa discriminar visualmente letras que se parecem e que se distinguem pela posição das barras ou semi-

círculos que as compõem (ex. "p", "g", "q"/"b", "d"/"l", "t"), é importante que a criança tenha desenvolvido o hábito de uma observação mais acurada e que perceba detalhes mais sutis. As atividades de discriminação visual observadas centraram-se em figuras, desenhos, que não apresentavam, na maioria das vezes, a necessidade nem a exigência de uma observação mais detalhada.

Não se trabalhou com a discriminação de letras (semelhanças e/ou diferenças), o que teria sido muito proveitoso, pois a criança já se iria familiarizando com o desenho e a posição correta das letras, elementos da palavra. Esse trabalho poderia ocorrer sem nomear as letras, que figurariam como desenhos, e proporcionaria a esse tipo de aluno, que tem pouco acesso a materiais escritos, a oportunidade de visualizá-las, lidar com elas, percebê-las na sua forma correta, despertando-o para a função das mesmas: letras compõem palavras que são lidas e trazem alguma mensagem, tanto isoladas quanto como elementos de um texto.

Por que não recorrer também à discriminação das letras e/ou palavras em livros de histórias infantis, quando se une o útil ao agradável, ou quando se proporciona também a oportunidade de se pegar no livro, folheá-lo, senti-lo, enfim, descobri-lo como um objeto importante para quem deseja ler e escrever?

O que se pôde perceber, em relação à discriminação visual que envolvesse elementos da língua, foram alguns exercícios como estes:

Dia 5/2

4. ligar as palavras iguais.

bola	rolá
Cbola	bola
Crola	cola

⑤ nome:

Katia

Dia 6/2

Ligar as palavras iguais:

boneca	papai
Lua	vaso
vaso	Lua
papai	boneca
ema	ema

Esses exercícios envolvem a observação da palavra, seus elementos componentes e a ordem em que eles aparecem na mesma, aspectos relevantes que devem ser percebidos pelo alfabetizando.

No entanto, a forma como estão dispostos no papel e o desenho traçado das letras confundem o aluno, que não consegue distinguir as palavras que são realmente iguais ou que são formadas pelos mesmos elementos lingüísticos. Outro ponto que

contribuiu para erros das crianças foi o desconhecimento do que é uma palavra, trabalho que deveria anteceder uma atividade desse tipo.

### 3.7 - Relacionar seres ou coisas

A habilidade de estabelecer relações entre seres, elementos, coisas, etc. contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico. E relacionando coisas que o indivíduo pode fazer descobertas, estabelecer categorias e emitir conclusões ou hipóteses.

Assim, um trabalho nessa área é também importante para a criança, que vai, futuramente, estabelecer relações entre símbolos escritos e sons emitidos, entre símbolos escritos e sua imagem mental, deduzindo regras de estrutura de linguagem, portanto, de raciocínio.

Durante o período observado, somente em duas situações a criança foi levada a resolver exercícios que tinham como objetivo o estabelecimento de relações.

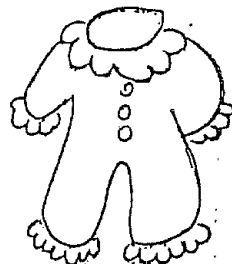
Vejam-se as atividades propostas:



Apesar de a atividade pedir um relacionamento entre seres num nível mais elementar, houve criança que errou o exercício. Muitas marcaram a borboleta como sendo o animal que faz ninho. Mais uma vez não se discutiu, com os alunos, suas respostas, e não se trocaram idéias sobre os critérios utilizados para encontrarem suas respostas.

A segunda atividade ocorreu no dia 11/02.

Observe o lámanho e ligue a cada palhaço sua roupa



A professora mostra o exercício que tem os palhacinhos e as roupas, e diz: "- Vocês vão olhar bem as roupinhas e ver qual é a de cada palhaço e vão..."

Aluno: "- Eu sei, ligar!"

Professora: "- Atenção!" Explica e repete a ordem: "- Ligar a roupinha que serve em cada palhaço".

As crianças reagem prontamente. Uma aluna não faz a atividade. Chego perto dela e pergunto: "- Qual é o palhaço que vai vestir esta roupa aqui?" (mostro). Ela aponta corretamente. Eu lhe digo: "- Então, ligue!" A criança olha para mim e eu percebo que ela não sabe o significado da palavra "ligue". Pergunto: "- Você sabe o que é ligar?" A criança diz: "- Eu não". Após explicar-lhe o sentido da palavra, ela termina sozinha a atividade.

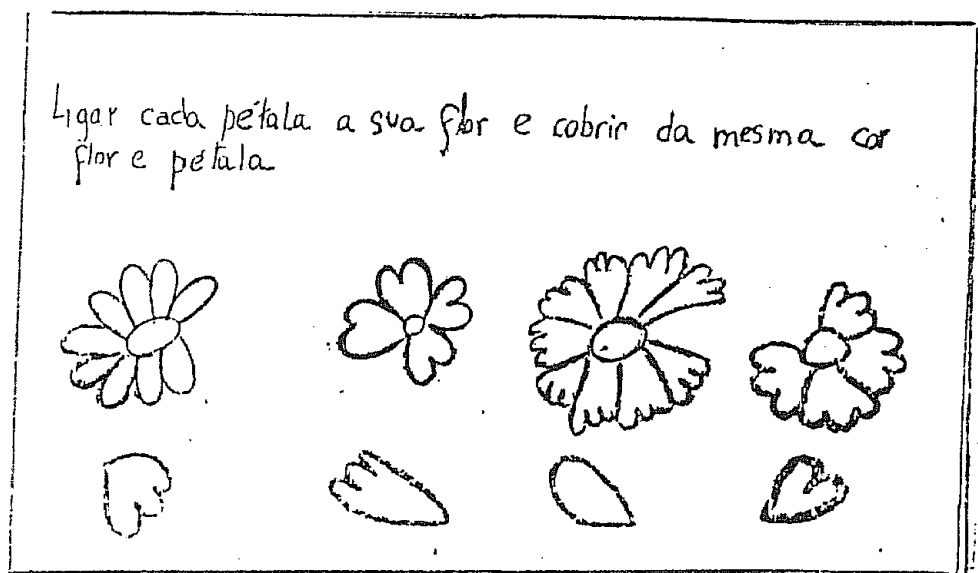
Essa reação da criança suscita duas questões: Quantas crianças não realizam corretamente um exercício proposto em sala de aula porque não dominam o vocabulário específico usado na escola? Serão que as professoras percebem que isso acontece com muita frequência em seu dia-a-dia escolar?...

Além disso, a atividade implica um agrupamento de se-riação para cuja solução a criança deve usar a propriedade as sociativa.

### 3.8 - Análise e síntese

A aprendizagem da leitura envolve, em seu transcorrer, a habilidade de análise e síntese (decompor um todo e recompor-lo ou, com partes, formar um todo); assim o indivíduo compreende e recompõe palavras, monta e descobre novas palavras e vai crescendo quanto à habilidade de codificar e decodificar, assim como em relação à compreensão do que lê. Logo, atividades que envolvam a habilidade de análise/síntese são desafios válidos a serem propostos aos alunos. O que se observou, além do comentado no item 2.3 do presente capítulo, foi o que vai ser descrito a seguir.

Dia 08/02



A professora apresentou a atividade de complementação de desenhos, que algumas crianças demonstraram dificuldades em