

ex. 2

ELIZABETE CAETANO DA SILVA

50/10/88

214
acabado

A CONSTITUIÇÃO DE TURMAS DE
ALFABETIZAÇÃO:

MECANISMOS DE MARGINALIZAÇÃO
E EXCLUSÃO NA ESCOLA

3

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Ac OK

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



775098809

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Belo Horizonte

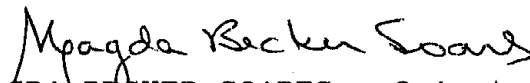
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

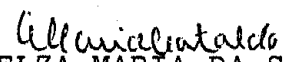
1988

INV 05

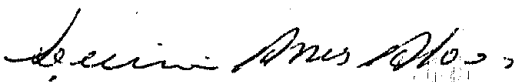
ATA DA 98ª (nonagésima oitava) APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFMG.

Aos vinte e quatro dias do mês de junho de mil novecentos e oitenta e oito, realizou-se na sala nº 64 do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mais uma reunião para a apresentação da defesa de dissertação - "A CONSTITUIÇÃO DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: mecanismos de marginalização e exclusão na escola", para a obtenção do título de Mestre em Educação, da aluna ELIZABETE CAETANO DA SILVA. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Magda Becker Soares - Orientadora, Elza Maria da Silva Cataldo e Léa Pinheiro Paixão. Os trabalhos iniciaram-se às nove horas e vinte minutos, com a síntese da dissertação feita pela mestranda. Em seguida os senhores membros da banca examinadora fizeram uma arguição pública à candidata. Após o relato da orientadora, a banca foi unanime em aprovar a dissertação de ELIZABETE CAETANO DA SILVA, que passa a Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Curso a versão final em 10 (dez) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Lúcia Assis Alves, Secretária do Curso de Mestrado em Educação, lavrei a presente ata que depois de aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 24 de junho de 1988.


MAGDA BECKER SOARES - Orientadora


ELZA MARIA DA SILVA CATALDO


LÉA PINHEIRO PAIXÃO


LÚCIA ASSIS ALVES
Secretária do Curso de Mestrado em Educação - FAE/UFMG

A CONSTITUIÇÃO DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO:
MECANISMOS DE MARGINALIZAÇÃO E EXCLUSÃO NA
ESCOLA

ELIZABETE CAETANO DA SILVA

Dissertação defendida e aprovada pela
Banca Examinadora constituída pelos professores:

MAGDA BECKER SOARES - Orientadora

ELZA MARIA CATALDO

LEA PINHEIRO PAIXÃO

Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação
Belo Horizonte, 24 de junho de 1988

A meus pais,

Nestor (em memória) e Lourdes,

pelo exemplo de luta e persistência, constituindo-se numa força que não me permitiu retroceder.

INTRODUÇÃO

A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR EM ALFABETIZAÇÃO

Minha prática como psicóloga na rede pública de ensino tem me colocado frente a frente com um número muito grande de crianças das camadas populares em situação de fracasso escolar e que são consideradas como "alunos-problema".

Apontadas como não possuindo "prontidão/maturidade" para a alfabetização, como não possuindo inteligência, como indisciplinadas, desinteressadas ou apáticas, tais crianças e seus "problemas" são vistos como sendo da competência exclusiva do psicólogo, que deve, dentro do ponto de vista da escola, acatar e legitimar aquele "diagnóstico" e, em consequência, excluí-las.

Antes de chegar ao profissional psicólogo que vai à escola atender à demanda de encaminhar, para clínicas ou escolas especializadas em atendimento psicopedagógico, aqueles alunos que são considerados como não tendo condições de serem alfabetizados e, portanto, de permanecerem na escola, estas crianças cumprem sem sucesso um percurso (às vezes bastante longo, de anos até) cujo principal objetivo seria a aquisição da "prontidão/maturidade" para a alfabetização.

Para definir os alunos que considera como não tendo condições de iniciar o processo de alfabetização, a escola adota como ponto de partida a organização de turmas, com a qual busca uma homogeneização em função de padrões de conhecimento e

AGRADECIMENTOS

À Magda, pela orientação competente e segura e ainda pela disponibilidade, pela confiança e pelo estímulo que me possibilitaram refletir e avançar sempre mais;

À Lãa, com quem iniciei o percurso da pesquisa e da dissertação, pela valiosa contribuição e pelo incentivo;

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMG, especialmente Edil, Leila, Oder, Cury, Miguel, Lucília, Eliane Marta e Maria de Lourdes por tudo o que me ensinaram;

Aos meus colegas de Mestrado e de grupo pelos contatos enriquecedores durante e após o curso;

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

As Bibliotecárias da Faculdade de Educação pela atenção e pela presteza no atendimento aos constantes pedidos de material bibliográfico;

As professoras, supervisoras, orientadoras, diretoras, pais e alunos das escolas que abriam espaço para minha pesquisa, fornecendo informações fundamentais sobre o cotidiano escolar;

À Márcia, pela criteriosa revisão do trabalho;

A Liliana, pela eficiente datilografia;

Aos colegas do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação que, compartilhando das minhas "inquietações" e buscas, me incentivaram a produzir;

Aos companheiros da Prefeitura de Belo Horizonte, especialmente Carlinhos, Carmen, Clara, Conceição, Elaine, Guilherme, Heloisa, Ildeu, Juliana, Margarete, Mônica, Paulinho, Rosângela, Sônia e Vadil com os quais vivi momentos e espaços educativos muito ricos que influíram decisivamente no desenvolvimento deste trabalho;

A Do Carmo, Adriana, Edna, Márcio, Mônica e Undine pela solidariedade e pelo incentivo;

Aos meus amigos pelo carinho e pela contribuição que, de alguma forma, deram;

A Maria Sinno (em memória), cuja amizade, estímulo e lembrança me ajudaram a superar momentos de desânimo;

A João Carlos, Marinês e Mônica, meus irmãos, pela paciência, apoio e companheirismo,

os meus agradecimentos.

RESUMO

A partir da análise do papel que a Psicologia possui na prática pedagógica da escola, especificamente na 1ª série do 1º grau, a presente dissertação pretendeu identificar: os critérios utilizados para a definição dos pré-requisitos necessários para o início da alfabetização; os critérios para a constituição de turmas de 1ª série, principalmente as chamadas turmas de "imaturos" e turmas "especiais"; os critérios e as justificativas adotados para o "encaminhamento" de alunos, considerados como possuidores de "problemas de aprendizagem", a clínicas ou escolas especializadas em atendimento psicopedagógico.

Foi realizado um estudo de caso em quatro escolas da rede pública de ensino, selecionadas entre aquelas que mais encaminharam alunos a uma instituição especializada em atendimento psicopedagógico. Foram analisados a constituição das turmas de 1ª série do 1º grau, os remanejamentos realizados, durante todo o período letivo, com o objetivo de manter a homogeneização das turmas e os "encaminhamentos" dos "alunos-problema".

Concluiu-se que a escola legítima, fundamentando-se em bases psicológicas, a concepção segundo a qual os alunos das classes dominadas são incapazes de aprender, sendo mentalmente deficientes, culturalmente defasados, utilizando-se de mecanismos de seleção, marginalização e exclusão desses alunos.

Esses mecanismos, já incorporados à prática pedagógica das escolas são: a constituição das turmas, os "remanejamentos" e os "encaminhamentos". Concluiu-se, também, que, para não existirem tais práticas, torna-se necessária uma escola com postura teórica e política diferente dessa escola de hoje. Até que tal fato se concretize é fundamental que se continue a denunciar a análise das condições sociais em que se dão a constituição das turmas, os "remanejamentos" e os "encaminhamentos" de alunos.

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	
A produção do fracasso escolar em alfabetização	1
CAPÍTULO 1	
A legitimação do fracasso escolar em alfabetização: o conceito de "prontidão"	16
CAPÍTULO 2	
Contextualização do fracasso em alfabetização: as escolas	54
CAPÍTULO 3	
A organização escolar do fracasso em alfabetização: a constituição de turmas	66
CAPÍTULO 4	
A re-organização escolar do fracasso em alfabetização: remanejamentos	119
CAPÍTULO 5	
A rejeição escolar do fracasso: os encaminhamentos ...	135
CONCLUSÃO	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

habilidades. Ao organizar suas turmas, a escola utiliza pres-
supostos da Psicologia que dão legitimidade a essa prática. As-
 sim, são agrupados os alunos tidos como "maturous" e os que
 não são (aqueles que, por exemplo, não discriminam visual e
 auditivamente, que não sabem percorrer com segurança um cami-
 nho sinuoso com um lápis, que não conseguem distinguir, num
 desenho, um objeto maior de um menor, etc.).

Bourdieu

Uma vez selecionados, os alunos "imaturous", em sua to-
 talidade pertencentes às camadas populares, passam a cumprir
 na escola um destino enquanto classe: alguns atingem uma es-
 colarização mínima empobrecida, que apenas lhes garantirá a
 continuidade de seu lugar no modo de produção. Outros sujei-
 tam-se a um período dito de "preparação", que se alonga inde-
 finidamente, até serem "indicados" para exclusão da escola.

*colle
 repul
 viva*

Enquanto profissional que se coloca ao lado das cama-
 das populares e que entende que a escola é necessária a essas
 camadas, tenho, em meu trabalho nas escolas da rede municipal
 de ensino, questionando as concepções que informam essa prā-
 tica pedagógica, tentando desmistificar o ideário psicopedagō
gico que transforma os alunos, filhos dos trabalhadores, em
 deficientes, carentes, incapazes e incultos.

Neste trabalho, pretendi analisar o papel que a Psico-
 logia tem na prática pedagógica da escola, no momento crucial
 da organização de classes, no início do ano letivo, e no mo-
 mento dos "remanejamentos" que ocorrem no decorrer dele em sa-
 las de 1ª série do ensino de 1º grau. Meu objetivo foi identi-
ficar os critérios usados e verificar como foram determinados

os pré-requisitos exigidos dos alunos para considerá-los em condições de serem alfabetizados ou não e, assim, encaminhá-los às classes de "imaturos" e, posteriormente, às classes especiais. Procurei, também, identificar os critérios que a escola adota para encaminhar ou não alunos com dificuldades de aprendizagem às clínicas e escolas especializadas em atendimento psicopedagógico.

Para captar a manifestação de todos esses fenômenos nas situações que me propus analisar, foi fundamental um contato direto e bastante estreito com a realidade estudada.

Foi, então, necessário acompanhar, durante todo um ano letivo, os trabalhos da escola relativos à organização de turmas, remanejamentos, encaminhamentos de alunos a clínicas ou escolas especializadas em atendimento psicopedagógico e o que tais procedimentos "adotam" em termos de princípios e pressupostos de determinada Psicologia, comprometida com as classes dominantes.

Desta forma, optei por fazer um "estudo de caso", por considerá-lo um recurso metodológico que, possuindo como característica distintiva a "ênfase na singularidade, no particular" (ANDRÉ, 1984, p. 52), mais se adequava aos objetivos por mim colocados. No "estudo de caso", o objeto de estudo é examinado como representativo de uma realidade "multidimensional e historicamente situada" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.21). Permite, assim, um estudo em profundidade da realidade, apre

endendo o que ela possui de multiplicidade e de especificidade, captando-a como de fato se apresenta num determinado momento.

Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986):

Essa visão de abertura para a realidade, tentando captá-la como ela é realmente, e não como quereria que fosse, deve existir não só nesta fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar a unidade em ação.
(p. 22)

Dentre os princípios gerais associados ao estudo de caso, conforme assinala ANDRÉ (1984), podemos destacar, entre outros:

- . Os estudos de caso buscam a descoberta. Mesmo que o investigador parte de alguns pressupostos que orientem a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas. (...)
- . É pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual se insere.
- . Estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda (...) revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação.
- . O pesquisador procura descrever as experiências que estão tendo no decorrer do estudo de modo que os leitores possam fazer suas "generalizações naturalísticas".
(p. 52)

O fato de ser psicóloga e trabalhar em escolas públicas, cuja principal demanda é o "atendimento" de crianças consideradas como tendo problemas de aprendizagem para posterior encaminhamento a clínicas e escolas especializadas em atendimento psicopedagógico, garantiu-me a inserção total na realidade e, ao mesmo tempo, permitiu manter-me "destacada" (sem que isto implicasse numa "neutralidade" questionável e até mesmo impossível) para poder analisá-la e tentar apontar possíveis soluções.

Os estudos tiveram lugar na 1ª série do 1º grau de quatro escolas públicas previamente selecionadas entre aquelas que encaminharam mais alunos a instituições especializadas em atendimento psicopedagógico. As escolas foram escolhidas em pesquisa realizada nos arquivos de um Centro Psicopedagógico, durante o mês de dezembro de 1985.

O Centro Psicopedagógico cujos arquivos foram consultados é uma instituição pública, ligada à Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais - FHEMIG, que presta atendimento especializado à clientela infanto-juvenil. Com uma localização bastante central, o Centro Psicopedagógico recebe, então, a demanda diretamente das escolas, principalmente para atendimento psicológico e reeducação pedagógica, e tem constatado que a grande maioria desses encaminhamentos poderiam ter solução na própria escola. Em outras palavras, as escolas da rede pública de ensino transformam o fracasso das crianças pobres numa patologia que deve ser tratada fora de seus limites. O maior número de atendimentos do Centro Psicopedagógico está

concentrado na 1ª série do 1º grau, em crianças que, segundo as escolas, não conseguem ser alfabetizadas por apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em seu estudo sobre a patologização do fracasso escolar, COSTA (1987) mostrou que

Ao situar o problema na criança, verifica-se que ainda perpassa, pela escola, a concepção de que a criança que fracassa é portadora de algum "desvio" ou "anormalidade", levando-a a procurar soluções como o encaminhamento daquele que fracassa a "tratamentos" diversos em instituições especializadas, a classes especiais, etc. (p.19-20)

Ao encaminhar a criança, a escola manda um formulário, a ficha de encaminhamento, em que são apresentados os motivos e queixas que justifiquem o pedido de atendimento.

Ao chegar à Instituição, a criança passa por um atendimento ambulatorial: os casos de doentes agudos ou crônicos são encaminhados ao Setor de Internação e aqueles cujo encaminhamento inicial é devido a problemas escolares são destinados ao Setor de Avaliação. Do Setor de Avaliação poderão, dependendo do caso, ser a criança encaminhada para alguns dos atendimentos ali existentes: Reeducação Pedagógica, Reeducação Psicomotora, Terapia da Linguagem, Terapia Ocupacional, Psicoterapia Infantil ou de Adolescentes, e/ou para a Escola Especializada.

A definição do Centro Psicopedagógico como fonte de formação para a escolha das escolas justifica-se pelo fato de ser essa a instituição que recebe para "tratamento" o maior contingente de alunos encaminhados por escolas públicas que

atendem às classes dominadas. Além disso, o trabalho desenvolvido ali é reconhecido pela grande maioria das escolas como sendo "muito bom", daí a sua grande procura.

Utilizaram-se, para definição das escolas que seriam objeto da pesquisa, as demandas registradas no Centro Psicopedagógico no segundo semestre de 1983. A escolha desse período explica-se pelo fato de que foi esse o último semestre em que foram registrados *todos* os casos encaminhados pelas escolas. A partir desse período, passaram a ser registrados em prontuário apenas os casos que, depois de submetidos a uma triagem diagnóstica feita na instituição, são considerados como portadores de problemas específicos de aprendizagem ou de problemas psicológicos. Assim, em função de uma longa fila de espera, até então existente para atendimento na instituição, e por considerar que muitos dos casos de deficiência são "criados" pela própria escola, o Centro Psicopedagógico não se propõe ao atendimento puro e simples de todos os casos.

Foram examinados cento e sessenta e oito prontuários, dos quais apenas trinta e um diziam respeito a crianças de 1ª série, consideradas com dificuldade de aprendizagem, multirepetentes ou novatas, encaminhadas por escolas. Os prontuários restantes eram ou de alunos de outras séries do 1º grau, enviados pela escola, pelo INAMPS, Postos de Saúde ou pela família, ou eram de crianças ou adolescentes com problemas psiquiátricos ou com dificuldades específicas de aprendizagem.

A título de exemplo, apresento a seguir algumas das queixas das escolas sobre alunos de 1ª série encaminhados. So

bre um aluno de 7 anos de idade, portanto novato na sêrie, nu
ma classe "tipo B", sendo alfabetizado com o método global,
uma escola assim se manifestou: "é displicente, não tem inte-
resse algum, por mais motivada que seja a leitura. Fraco na
elaboração de idêias".

A classe "tipo B", onde esse aluno estava, se coloca-
ria, numa distribuição hierárquica, entre aquelas considera-
das "medianas", ou seja, nem de alunos considerados "fortes",
nem aquelas cujos alunos são tidos como "muito fracos" (portan-
to, sem condições de iniciar o processo de alfabetização).

Ainda sobre alunos novatos, de 7 anos, duas escolas as
sim se manifestaram:

*... não retêm a aprendizagem. Não retêm a
imagem visual e auditiva. Não tem coordena
ção. Em geral, não consegue contar um acon
tecimento com lógica. Raciocínio fraco. (...) Está numa classe fraca que não tem método
de alfabetização. É muito aéreo. Em geral
não consegue terminar suas atividades. Não
consegue compreender as mensagens (as or-
dens). (...) não foi alfabetizado mas apre
senta-se com dificuldade em todas as áreas.
Quando não quer escrever, não escreve na-
da. Confuso ao elaborar idêias e interpre-
tar questões. Está numa classe fraca, sem
promoção.*

A respeito de alunos repetentes, encontrei algumas quei
xas como:

*... não apresenta maturidade específica para a
aprendizagem da leitura. Muito lenta, mal
copia apesar de ter alguma coordenação mo-
tora. Deficiência grave na elaboração de
idêias, alheia à realidade, faz perguntas*

sem lógica, deduções erradas, etc. Na parte de cálculos está na fase concreta, não faz abstrações (aluna de 9 anos, 3 anos de escolaridade).

... não sabe nada. Não gosta de participar das atividades dadas pela professora (aluno de 9 anos, 2 anos de classe especial).

Aparecem também queixas muito vagas, como: "dificuldades de aprendizagem" (aluno de 10 anos, 4 anos de escolaridade). Ou simplesmente: "dificuldades de leitura, interpretação e escrita" (aluno de 9 anos, 3 anos de escolaridade).

* E interessante notar como a escola se coloca numa posição poderosa. O poder de aprovar ou reprovar confere ao professor uma posição de dominação. Além disso, após um contato muitas vezes pequeno com os alunos, já se acha em condições de determinar quais as possibilidades, ou melhor, as impossibilidades de alguns alunos. Dizendo que este vai conseguir, aquele não, a escola se investe do poder de fazer previsões. Ela decide, categoriza, hierarquiza seus alunos. E, ao se cumprirem seus desígnios, a culpa é colocada sobre o aluno, as causas do seu fracasso são creditadas à sua carência. Sempre lhes falta alguma coisa.

* E muito mais cômodo dizer que o aluno não tem interesse por nada, que não retêm a imagem visual e auditiva, do que fazer uma análise criteriosa da prática da alfabetização na sala de aula, dos métodos ali utilizados. Muito já se tem falado sobre determinados métodos de alfabetização e sobre o fato de a escola privilegiar única e exclusivamente a mecâni-

ca da leitura, a decifração de símbolos, e sobre o pouco, ou nenhum significado que os textos em sala de aula têm para as crianças pobres que frequentam nossas escolas públicas. Mas apesar de toda essa crítica, a escola mantém inalterada a sua prática seletiva. Muitas se esquecem de que o mais importante é ensinar a ler e escrever, perdidas que estão no cumprimento de excessivas práticas pedagógicas de prontidão e de controle das atividades da criança na alfabetização.

Alguns métodos são tão rígidos em suas atividades e tão extensos em suas particularidades preparatórias que acabam não deixando a criança se desenvolver no seu aprendizado de leitura e escrita. (CAGLIARI, 1984, p. 3)

A linguagem, os exemplos retirados do cotidiano do professor são compreendidos por alunos que, vivendo em condições semelhantes às dele, têm a mesma concepção de mundo. As crianças das classes dominadas, que não possuem muita coisa em comum com o que é trabalhado na escola, vão sendo marginalizadas. O padrão de bom e mau aluno vai-se configurando ao longo da vida escolar e selecionando aqueles que se aproximam da visão de mundo das classes dominantes.

* Examinados todos os prontuários e selecionados aqueles que diziam respeito a encaminhamentos, pelas escolas, de alunos de 1ª série que "não conseguiam se alfabetizar", foram computadas vinte e uma escolas, sendo quatro delas localizadas em cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Algumas dessas escolas encaminharam para o Centro Psicopedagógico

co um aluno apenas, outras acumularam encaminhamentos. 1107

A decisão foi buscar o objeto deste estudo não em uma, mas nas escolas que, entre todas, registram o maior número de encaminhamentos. A partir, então, dos dados dos prontuários, foram selecionadas as escolas, em número de quatro, que mais encaminharam alunos ao Centro Psicopedagógico.

Definidas as escolas, iniciei, ainda no mês de dezembro, os primeiros contatos para a realização da coleta de dados, os quais prosseguiram no mês de fevereiro, em razão das férias escolares. Nessa primeira visita, conversei inicialmente com a Direção da escola, a quem expus minha proposta de trabalho. De modo geral, as supervisoras foram convocadas e concordaram com a coleta de dados.

Minha proposta foi a de acompanhar na escola o instante de organização das classes, para compreender as concepções que a permeiam, e definir, no processo pedagógico, aquilo que é transposto da Psicologia para a prática cotidiana do professor, uma vez que muitos de seus pressupostos teóricos têm sido usados na escola para justificar o fracasso das crianças das classes dominadas, legitimando a marginalização desses alunos nas turmas consideradas imaturas e nas especiais.

Segundo GOHN (1984), "se queremos chegar a um verdadeiro conhecimento da realidade (...) é necessário captá-la em sua própria produção, isto é, em sua ação" (p. 7).

Para que pudesse captar como esse problema por mim colocado se apresenta, tornou-se fundamental observar como ele se manifesta cotidianamente na escola: em atividades, nas in-

Meta 4 0
 terações, nos procedimentos. Partindo dessa manifestação, pre-
 tendi compreender o processo de organização de turmas "volta-
 do" para a realidade onde se dá e confrontar alguns pressupos-
 tos psicológicos utilizados para fundamentar esse processo. E,
 nesse sentido, não revelar apenas o movimento presente do fe-
 nômeno, mas a maneira como ele se reproduz e se transforma.

Os instrumentos de coleta de dados que garantiram a
 apreensão do fenômeno foram observações de classes, entrevis-
 tas com diretoras, supervisoras, orientadoras educacionais,
 professoras, alunos e pais de alunos, e análise de materiais
 produzidos pelas crianças e utilizados pela escola (por pro-
 fessoras e supervisoras).

As entrevistas com as supervisoras e/ou diretoras pre-
 cederam as observações de classes, e tiveram como temas bási-
 cos a organização das classes e suas concepções sobre prouti-
 dão, maturidade, alfabetização e remanejamentos. Procurei, tam-
 bém, saber da distribuição das turmas entre as professoras, ten-
 tando captar os critérios nem sempre explícitos para essa dis-
 tribuição.

* A partir das entrevistas, foram definidas as turmas a
 serem observadas, obedecendo ao critério de classificação em
 "fortes" e "fracas" utilizado pelas escolas, objetivando, prin-
 cipalmente, captar o trabalho realizado nesses tipos de clas-
 se durante e depois do período preparatório.

No período de observações, cumpri, como as superviso-
 ras definiram, o papel de uma estagiária, ajudando inclusive
 a professora em algumas tarefas em classe. Enquanto os alunos

faziam as atividades, ou enquanto a professora dava alguma ex
plicação, eu observava e registrava os dados. Não tive, desse
 modo, uma participação efetiva nas atividades escolares.

Durante toda a coleta de dados aconteceram entrevistas
 com supervisoras e professoras, com a finalidade de buscar maio
 res informações sobre determinados pontos e situações.

* Foram observadas quatorze classes, sendo: duas de alu
nos novatos, consideradas as mais fortes da série, que cumpri
ram um período preparatório bastante breve, logo iniciando o
 processo de alfabetização; três turmas de *alunos novatos, con
 sideradas medianas, com período preparatório um pouco mais lon
 go, mas com alfabetização prevista; cinco turmas de *novatos fra
cos, cujos alunos eram considerados sem maturidade, devendo
 cumprir um ano de período preparatório; quatro turmas de *repe
tentes, uma especial (apesar de o nome estar oficialmente abo
 lido), cuja alfabetização seria tentada mais uma vez, e três
 que iniciariam o processo de alfabetização; uma das quais sem
 grandes expectativas de sucesso, segundo a supervisora, e as
 outras duas com um pouco mais de possibilidades de consegui
 rem sucesso.

O número de observações em cada classe variou entre
 duas e três vezes, sendo que as duas turmas "fortes" foram ob
 servadas uma única vez. Contudo, os contatos com as professo
ras dessas duas turmas continuaram sendo feitos no sentido de
se explicitar alguns dados ou para obter informações sobre de
terminados alunos que haviam pertencido àquelas turmas e ti
nham sido transferidos para outra.

M

Durante minha permanência nas salas de aula, foram recolhidas folhas com atividades feitas pelos alunos, bem como os testes para verificação da prontidão.

Passada a fase de organização de turmas, quando foram entrevistadas as supervisoras e diretoras das escolas e observadas as classes, uma outra fase teve início: a das entrevistas com as orientadoras educacionais, com a finalidade de verificar como são definidos os encaminhamentos às clínicas especializadas em atendimento psicopedagógico. Alunos das turmas consideradas mais fracas e alguns pais também foram entrevistados, para que se compreendesse a repercussão da divisão das turmas sobre as crianças e as famílias, e sua reação diante dos remanejamentos. * Pretendia-se verificar também se as crianças tinham alguma compreensão do fato de serem consideradas incapazes.

Dessa forma, estive, em média, dezessete vezes em cada escola, ao longo do ano letivo, excetuando-se, apenas, o final do mês de maio, junho, parte de setembro e outubro, época em que aconteceram greves do magistério do Estado, por melhores salários e condições de trabalho.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, mostrarei a legitimação do fracasso escolar em alfabetização, através de um histórico do uso do conceito de "prontidão/maturidade". No segundo capítulo, contextualizo o fracasso escolar em alfabetização, mostrando a realidade das escolas observadas. A organização escolar do fracasso em alfabetização será analisada, no capítulo três, através da consti-

ante
do fato
trabalho

tuição de turmas. O capítulo quatro mostra como a escola reorganiza o fracasso escolar em alfabetização ao remanejar os alunos; os encaminhamentos - a rejeição escolar do fracasso - são abordados no capítulo cinco. Após este capítulo final, apresento as conclusões que pude retirar da presente pesquisa.

CAPÍTULO 1

A LEGITIMAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR EM ALFABETIZAÇÃO:
O CONCEITO DE PRONTIDÃO

Com o processo de industrialização levado a cabo pelo Estado, a partir de 1930, houve um considerável êxodo da população antes fixada no campo exercendo atividades agropecuárias. O projeto de industrialização e urbanização no País demandava requisitos mínimos de conhecimentos transmitidos pela escola, fazendo com que as camadas dominantes passassem a se interessar pela escolarização das camadas populares, formadas, em sua grande maioria, pela população vinda do campo.

Esta população instala-se nas periferias urbanas e, a partir de uma série de insatisfações, começa a reivindicar, com grande pressão, seus direitos aos bens usufruídos apenas pelas populações urbanas.

x A democratização do ensino não está, então, inscrita apenas como uma concessão da burguesia que se decidiu pela importância da educação dos trabalhadores, entendida como aquisição ou domínio dos instrumentos básicos que a escola transmite: ler, escrever, contar, ter noções de ciências, história e geografia. Por ela também são responsáveis as camadas populares que, vendo na educação uma possibilidade de ascensão na estrutura social, passaram a demandar o direito ao ensino que lhes era negado, principalmente através da seleção econômica.

Essa democratização, concretizada na abertura da possi

bilidade de instrução às camadas populares, tem obrigado a escola a enfrentar duas questões relevantes.

A primeira questão é o grande aumento do número de alunos. É sabido que a chamada democratização do ensino acarretou um aumento do número de vagas na escola de 1º grau nos últimos anos, trazendo até os bancos escolares um número significativo de crianças oriundas de famílias de trabalhadores marginalizadas socialmente.

A segunda questão refere-se às peculiaridades e heterogeneidade desses novos alunos que chegam à escola, alunos diferentes daqueles com que ela vinha lidando até então:

A abertura da escola ao aluno proveniente das classes populares, portador de uma cultura diversa da cultura dominante, que entra em contradição com a cultura escolar, colocava, pois, o problema em termos da forma de lidar com estes novos alunos. (CAMPOS, 1980, p. 12)

importante

A primeira questão a escola vem respondendo de forma simples: com a ampliação do número de vagas. A resposta à segunda questão, entretanto, tem sido mais complexa e difícil: se aumenta o número de alunos, e se esses alunos são "peculiares", heterogêneos, torna-se necessário classificá-los, organizá-los. A escola passa, então, a buscar justificativas e critérios para uma distribuição dos alunos em turmas "homogêneas". Tais justificativas e critérios deveriam estar "fundamentados cientificamente"; essa fundamentação tem sido buscada em conceitos e técnicas de uma área de conhecimento que

se vem afirmando como ciência: a Psicologia. É essa ciência que ofereceu fundamentos para o principal critério adotado pela escola para a organização de turmas "homogêneas": o critério da "prontidão" para a alfabetização.

O conceito de prontidão para a alfabetização está vinculado ao de maturidade para a aprendizagem e, segundo autores que o adotam, é amplo, incluindo a idéia de etapas em que se estruturaria o desenvolvimento.

Mas como se deu a apropriação dos conceitos psicológica que passaram a integrar o senso comum, o cotidiano das escolas públicas de 1º grau?

POPPOVIC (1971) afirma que *"houve sempre uma tendência de basear e modificar princípios educacionais de acordo com novas descobertas psicológicas"* (p. 2).

Ainda assim, POPPOVIC (1971) lamenta não existir coordenação e entrosamento entre a Pedagogia e a Psicologia. A Pedagogia raramente se preocupa em usar dados de pesquisas psicológicas. A Psicologia, por sua vez, ao permanecer num campo teórico, não chega a conclusões práticas de utilidade para a Pedagogia.

Contudo, em que pesem as afirmações acima expostas, a aproximação entre Psicologia e Pedagogia aconteceu.

Num breve histórico sobre o uso da noção de maturidade, buscarei mostrar como se deu a sua incorporação ao cotidiano da escola, através da utilização de outras noções (tais como as de idade cronológica, idade escolar e idade mental) cujas finalidades eram, em princípio, delimitar o momento de entra-

da das crianças na escola e organizar classes homogêneas. / Estas classes permitiriam um melhor desenvolvimento da aprendizagem, através de um ensino diferencial, adaptando as crianças ao ensino simultâneo, favorecendo o rendimento e impedindo o desgaste de energias de professores e alunos. /

O termo maturidade é relativamente novo em educação, tendo sido, de acordo com DOWNING e THACKRAY (1974), empregado pela primeira vez em 1925, no "Report of the National Committee on Reading", Twenty-fourth Year Books of the National Society for the Study of Education.

Reconhecia-se a maturidade como necessária para a aprendizagem da leitura e eram feitas sugestões de métodos para diagnosticar e remediar deficiências na maturidade. Amplamente divulgada, essa publicação exerceu grande influência e deu início à utilização do período preparatório que antecede ao processo de alfabetização na 1ª série, constataam DOWNING e THACKRAY (1974).

Entretanto, segundo esses mesmos autores, tal conceito possui, pelo menos, duzentos anos de antigüidade, estando presente, em termos rudimentares, na obra de ROUSSEAU (1762), que pensava que a educação deveria adaptar-se às diversas etapas do desenvolvimento da criança. Um dos princípios fundamentais de Rousseau era *educar de acordo com a natureza*:

Hay, para cada tipo de enseñanza, un momento que debemos reconocer, y cada uno tiene sus propios peligros, que debemos evitar.

Nada es útil ni bueno para él si no es adecuado a su edad.

Guardamos de anticipar una enseñanza que requiera mayor madurez mental. (ROUSSEAU, apud DOWNING e THACKRAY, 1974, p. 9)

As idéias manifestadas por Rousseau (e mesmo, anteriormente, por Comenius, que, juntamente com Locke, havia reconhecido que a própria criança é que deveria ser o fator determinante do processo educacional) foram melhor definidas posteriormente, e levadas à prática por outros escritores como Pestalozzi e Froebel.

Para Pestalozzi, o educador tinha como dever ajudar o desenvolvimento natural, a fim de que um progresso natural e harmonioso fosse obtido.

Froebel insistia que o crescimento da criança era um desenvolvimento contínuo e constante. Segundo DOWNING e THACKRAY (1974),

esta idea está solo a un paso de la afirmación de que cada niño tiene su propio patrón individual de crecimiento e su propio ritmo de maduración, idea esta vital en el concepto de madurez. (p. 10)

Uma cristalização do conceito de maturidade, até então mencionado apenas em escritos de uma minoria de autores e filósofos, acontece com DEWEY (1898, apud DOWNING e THACKRAY, 1974), que discute amplamente, em um artigo sobre a educação primária, o tema da maturidade da criança para o estudo da linguagem no 1º grau, não mencionando, contudo, o termo "maturidade".

Para DURKIN (1968, apud COHEN, 1980), o conceito de maturidade para a leitura está ligado ao advento da Psicologia da criança nos anos 20, quando os estádios do desenvolvimento intelectual foram descritos de forma minuciosa. A ênfase é colocada nos processos de desenvolvimento devidos principalmente a fenômenos da maturação.

Através dos trabalhos de GESELL (1973), importância fundamental foi dada aos fatores inatos e de maturidade interna. Esse autor descreve minuciosamente (em anos e meses) as manifestações e comportamentos da criança. Segundo ele, o crescimento está condicionado pelos processos de maturação interior neurológica e psicológica, o que chama de "crescimento intrínseco". Dessa forma, a educação não seria nada mais que o exercício de uma função já pré-formada, sendo inconveniente acelerá-la.

Dentro desse ponto de vista, a criança era considerada como uma entidade abstrata e sempre igual, independentemente de sua condição social. Interpretado desta forma, o desenvolvimento seria algo automático, imutável. Nenhuma referência é feita à influência do exercício, da aprendizagem, da educação, donde se retira, como consequência: enquanto a criança não está "matura", deve-se esperar e deixar para mais tarde o exercício de uma nova aprendizagem. Preconizava-se que, até então, fossem feitos exercícios preparatórios que favorecessem a aparição da função.

Contudo, a noção de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita como critério definidor para o início do

processo de escolarização (tal como está definida e utilizada atualmente) não chega de imediato às escolas. Antes dela, outros critérios se fizeram presentes, fundamentando ou justificando a segregação de crianças nas escolas públicas, especialmente as provenientes das camadas populares. Tentarei retomá-los com a finalidade também de mostrar como acontece a sua imbricação até hoje na prática pedagógica.

As idéias de DEWEY (1898) nos remetem à noção de uma idade cronológica como definidora do início da escolarização das crianças.

Los conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de ocho años como bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y es crita del lenguaje. (apud DOWNING e THACKRAY, 1974, p. 10)

Muitos são os adeptos da concepção de que existe uma idade cronológica para o início da escolarização, a qual é de terminada em lei. Nesse sentido, preceitua-se que, até que se atinja tal idade cronológica, pode-se favorecer a maturação e os processos de aprendizagem através de exercícios preparatórios e técnicas escolares, parte integrante dos programas de pré-escola, para que, dessa forma, os alunos sejam "preparados" antes de se iniciar a alfabetização.

O critério da idade cronológica foi amplamente divulgado e as escolas passaram a utilizá-lo na composição das turmas. Comprovando, mais uma vez, que a prática determina a teoria, surgiram nesse momento estudos em que se tentava estabe-

lecer uma relação entre o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita e a idade cronológica. Tais estudos, realizados especialmente nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e França, apontavam a existência de uma idade ideal para o início da aprendizagem da leitura e da escrita, idade que era definida de acordo com o que determinava a legislação naqueles países.

No Brasil, LOURENÇO FILHO (1974) se coloca contrário à determinação de uma idade cronológica para início da aprendizagem da leitura e da escrita. Para ele,

O que a observação diária nos demonstra é que, para a criança, há variação na capacidade de aprender a ler e a escrever, variação essa, por vezes, enorme. Por outro lado, quando consideramos grandes grupos de crianças, tomadas ao acaso, dentro das idades 5;0 e 9;0, podemos verificar que a porcentagem dos que aprendem nas idades mais avançadas (8;0 e 9;0) é maior do que aquela que aprende, no mesmo prazo, dentro das idades menos avançadas (6;0 e 7;0). O prognóstico de aprendizagem, pela idade cronológica, pode ser feito, assim, legitimamente, em termos de probabilidade, com relação a grupos suficientemente numerosos de crianças das várias idades a considerar. Nunca, porém, para certo e determinado indivíduo. A razão é simples. Naquilo que chamamos capacidade para aprender, influem processos evolutivos, que não estão submetidos apenas ao fator tempo de vida. Mas, assim também a outras, que não se apresentam de forma idêntica em cada criança; são, ao contrário, personalíssimas. Julgar da capacidade de aprender tão somente pela idade cronológica será desconhecer os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento. Os fatos, aliás, são bastante expressivos. As verificações estatísticas demonstram correlação, que está longe de ser completa, entre a capacidade de aprender e a idade cronológica. (p. 22)

POPPOVIC (1971) também afirma que

a idade cronológica não é critério suficiente para garantir as possibilidades de sucesso da criança em relação às metas visadas pelos programas de 1º ano. (p. 5)

Para essa autora, não apenas a idade cronológica deveria direcionar o trabalho com a alfabetização na 1ª série.

Na verdade, o fato de existirem crianças que, apesar de terem a idade legal, não aprendem a ler, e outras que, ao contrário, antes de a alcançarem, conseguem se alfabetizar desmonta todo o aparato teórico construído para justificar a adoção do critério de idade cronológica. Críticas a esse critério vão surgindo e vai-se desfazendo a sua lógica.

BISSERET (1979) afirma que, uma vez admitido o princípio da obrigatoriedade de escolarização, foram fixadas idades para início e término da escolaridade, sendo definidos os desempenhos exigidos. A idade passa a ser o critério mais importante em função do qual são medidos os resultados e o seu grau de normalidade.

Para LOURENÇO FILHO (1974), o fato de não haver relação constante entre o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita e a idade cronológica fez com que pesquisadores recorressem inicialmente ao que ele chamou de *noção empírica* de uma idade escolar, levando posteriormente à classificação dos *retardados*. Tal fato veio apenas constatar, conforme o autor, uma realidade: a de que existem crianças que se atrasam por dois, três anos em relação ao andamento do ensino e em rela-

ção à média das crianças de sua idade.

Os trabalhos de Vaney, segundo LOURENÇO FILHO (1974) são apontados como tendo sido dos primeiros a definir normas de classificação para alunos de escolas parisienses onde

(...) procurava-se fixar o grau médio de instrução entre crianças da mesma idade e condição social, com frequência às mesmas escolas. E, desde que se comparasse o grau de instrução de uma determinada criança com essas médias, ter-se-ia, assim, a sua classificação em normas de idade escolar. Foi o primeiro passo para a seleção dos anormais de escola ou retardados, pois convencionou-se classificar como retardadas as crianças que apresentassem uma idade escolar atrasada de dois anos em relação à sua idade cronológica ou real, desde que não contassem mais de nove anos de idade; depois dessa idade, exigir-se-iam três anos de atraso. (p. 23)

A seleção de anormais feita através do retardamento escolar possibilitou a BINET e SIMON (1934) a elaboração dos primeiros trabalhos relativos à aferição de nível de inteligência (idade mental). Foi com Binet e o advento da medida em Psicologia que se deu um novo passo. A partir das postulações de Binet e Simon, passou-se a admitir que, se uma criança não aprendia a ler, não havia alcançado ainda a idade mental necessária.

Assim, o nível de inteligência (idade mental), determinado através de testes específicos, passa a incorporar o acervo da Psicologia e da Pedagogia, a partir do momento em que é associado à maturidade para a leitura e a escrita. Muitos são os autores que defendem esta relação, que a escola ainda mantém em sua prática pedagógica.

A noção de idade mental veio encontrar, então, um campo de aplicação bastante fecundo na educação. Ela forneceria, segundo LOURENÇO FILHO (1974), base para "*diagnóstico precoce, que permita a organização de classes seletivas ou de cursos paralelos, de desigual velocidade no ensino*" (p. 25).

A verificação da idade mental seria de grande importância também porque a escola poderia, aplicados os testes, verificar, no ato da matrícula, a entrada, nas classes comuns, daquelas crianças que não se beneficiaram de um ensino regular, sendo-lhes de maior proveito sua colocação em classes de ensino especial.

Segundo DOWNING e THACKRAY (1974), a maioria dos especialistas tem apontado, desde as pesquisas iniciais sobre a maturidade para a leitura, que o nível da capacidade mental geral é um fator determinante de maturidade para a leitura e do progresso nela. Os autores reafirmam que uma grande relação entre inteligência geral e leitura se dá em razão de que, em primeiro lugar, a leitura tem como objetivo final a compreensão da comunicação que é transmitida pelo autor e implica na compreensão e interpretação das idéias do mesmo; e, em segundo lugar, aprender a ler requer o desenvolvimento de novos conceitos, de elementos lingüísticos, tais como palavra, fonema, letra, etc. Requer também o estabelecimento de relações e operações usadas na solução de problemas, quando se desenvolve a habilidade de decodificar a forma escrita da linguagem e voltar à sua forma falada primitiva.

A inteligência geral incluiria todas essas capacidades:

compreensão, interpretação, aprendizagem de conceitos, solução de problemas e estabelecimento de relações. Dessa forma, segundo esses autores, seria de se esperar que a inteligência se relacionasse com a maturidade para a leitura. Dentro deste ponto de vista, seria necessário, para que a criança aprendesse a ler, um certo nível de inteligência.

HARRIS (1961, apud DOWNING e THACKRAY, 1974) afirma que, pelo fato de a estrutura da inteligência geral ser um problema complexo, algumas habilidades como a de recordar e prestar atenção são difíceis de serem distinguidas da inteligência geral em crianças pequenas. Outras, no entanto, tais como as aptidões de discriminação visual e auditiva parecem ser relativamente específicas.

VERNON (1961, apud LOURENÇO FILHO, 1974), em sua obra "A estrutura das habilidades humanas", parece indicar que o fator de inteligência geral (fator g) e o fator verbal-numeral-educacional são de grande importância na determinação das diferenças na habilidade para a leitura. Dessa forma, estima-se que os testes de discriminação visual e auditiva possuam correlações maiores com a leitura.

Partindo do pressuposto de que a discriminação dos estímulos visuais de letras e palavras impressas e a associação desses estímulos visuais com os elementos auditivos da linguagem falada seriam dois importantes fatores na leitura, concluiu-se que as habilidades de discriminação visual e auditiva estariam intimamente relacionadas com a maturidade para a leitura.

Como se vê, é a partir da noção de idade mental que se inicia a utilização de alguns pressupostos psicológicos que vêm sendo mantidos, até hoje, na prática cotidiana de nossas escolas. Contudo, o apelo à noção de idade mental mostrou-se insuficiente, não cumprindo a sua finalidade de selecionar alunos considerados inaptos para o início da aprendizagem da leitura e da escrita: o insucesso era frequente, e nenhum dos critérios adotados até então para a seleção das crianças segundo características individuais parecia explicar que

num grupo numeroso de crianças, não são todas as classificadas por testes, como as de maior inteligência, que aprendem mais facilmente a leitura e a escrita; assim também não são as mais avançadas em idade que chegam a dominar, mais rapidamente, as técnicas escolares fundamentais. (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 28)

As justificativas apontavam para o fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita exigia outros atributos além daqueles avaliados pela idade mental. Percebe-se, nos argumentos apresentados, que outro mecanismo de seleção precisava ser acionado, uma vez que nem a idade cronológica, a idade escolar, nem a idade mental (tão festejada como uma concepção da Psicologia capaz de fornecer valiosos argumentos à educação) estavam cumprindo bem o seu papel. Exigia-se uma boa constituição das classes de forma a permitir um ensino diferenciado que atendesse à "velocidade variável" com que as crianças aprendiam a ler.

Uma pergunta parece ter surgido então, no sentido de

se buscar um mecanismo que selecionasse, de forma efetiva, as crianças que teriam condições de iniciar o processo de aprendizagem da leitura.

(...) o mínimo exigido nessas classes apela para o domínio de aprendizagem não inteiramente baseado, em seu início, no conjunto de atributos da idade mental; pelos menos da idade mental obtida pelas escalas comumente empregadas, as quais se compõem de pequenas provas que são quase sempre problemas de fundo verbal, de linguagem simbólica (execução de ordens, pesquisa de vocabulário, verificação de frases absurdas, etc.). E o aprendizado central dos primeiros graus, o da fase inicial da leitura, exige não só um mínimo de linguagem, mas um mínimo de maturidade expressa por coordenação visual-motora e auditivo-motora da palavra, de atenção e fatigabilidade. (...) essa maturidade não depende só da idade mental verificada pelos testes comuns, nos grupos de idade inicial da frequência à escola. (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 28)

Tendo em vista estudos sobre a correlação entre inteligência e capacidade geral de leitura (em classes selecionadas pela idade mental ou pelo Q.I.) e entre o nível de inteligência e a escrita, os quais não conseguiram estabelecer correlações entre os itens pesquisados e a aprendizagem da leitura e da escrita, LOURENÇO FILHO (1974) aponta para o fato de que existem condições fisiológicas e de maturidade, independentes de um poder de inteligência geral para aquilo a que chama de *aprendizado mecânico da leitura*.

Enfatizando sempre que a aprendizagem da leitura não acontece em duas etapas separadas (não se adquire a mecânica para que depois aconteça a interpretação), esse autor define que

antes de ter dominado os sinais e suas combinações, a criança tem diante de si uma dificuldade que precisa transpor, a fim de que o processo integral da leitura venha a estabelecer-se com perfeita regularidade. E, para vencer essa dificuldade, o que parece certo é que ela há de possuir um nível de maturidade geral. (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 34)

O que viria a ser esta maturidade?

Não se trata, evidentemente, de aptidão específica, de uma função x, mas de certo nível de desenvolvimento, que julgamos acertado supor como estágio de maturação ou nível de maturidade. Conceito operativo ou de sentido técnico, esse nível se define como a correspondência entre o estado de maturação e o desempenho, com êxito, de exercícios reclamados para a aquisição de tais ou quais padrões de comportamento, desde que fixados como objetivos de uma aprendizagem. (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 36)

A análise dos processos de leitura e escrita, segundo esse autor, permitem afirmar a necessidade de um certo nível de desenvolvimento mental (entre cinco e seis anos) e um certo nível de maturidade. Uma vez que são raras as crianças, dentro do ponto de vista do desenvolvimento da inteligência, que se inscrevem nas escolas públicas, sem a capacidade supostamente necessária para o exercício da aprendizagem da leitura e da escrita, e tendo em vista a análise dos processos compreendidos na aprendizagem, seria fundamental a definição dos níveis de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para ser, então, considerada "madura" para o início da alfabetização, a criança deveria possuir coordenação de movi-

mentos de modo geral e, em particular, coordenação visual-motriz e auditivo-motriz; resistência à tendência de inversão na cópia de figuras e resistência à ecolalia na linguagem oral; resistência à fadiga, condicionando uma atenção dirigida mínima; condições de memorização visual e auditiva de figuras, palavras ou frases.

A aferição dessa maturidade, segundo assinala LOURENÇO FILHO (1974), poderia ser feita através de pequenas provas ou testes, mais fáceis de serem utilizados do que as escalas de nível mental.

Já POPPOVIC (1975) prefere chamar de *prontidão para a alfabetização* a uma etapa de desenvolvimento integral e harmônico que não provém da maturação do sistema nervoso central. Para ela, o conceito de prontidão implica em desenvolvimento, num sentido bem mais amplo do que o de maturação.

POPPOVIC (1971) afirma que, para ultrapassar sem dificuldades o processo de alfabetização, a criança deve estar *suficientemente amadurecida em três aspectos psicológicos fundamentais*: o aspecto intelectual, o aspecto afetivo-social e o aspecto psiconeurológico.

O primeiro aponta que a definição da *época adequada* para se alfabetizar, em termos intelectuais, deve ser aquela em que a criança tiver atingido "um desenvolvimento mental que lhe permita a realização de operações cognitivas exigidas por esse processo" (p. 8).

Quanto ao aspecto afetivo-social, ao iniciar sua escolaridade a criança deveria possuir um grau de amadurecimento tra

duzido através de capacidade para adaptação que permitirá a ela

desprender-se daquelas características infantis decorrentes de sua inclusão no grupo familiar e, também, uma capacidade de inovação, para poder resolver as crises provocadas pelas mudanças exigidas pelo novo grupo social ao qual vai pertencer. (p. 11)

Os aspectos psiconeurológicos envolveriam uma integração complexa dos processos neurológicos, os quais, aliados à exercitação, resultariam num amadurecimento e num desenvolvimento harmonioso de determinadas funções específicas. Falhas nesse processo integrativo, ocorridas durante o desenvolvimento da criança e causadas por fatores endógenos, ou por falta de condições para o treinamento necessário, acarretariam uma desarmonia evolutiva e, conseqüentemente, disfunções psiconeurológicas, impedindo uma alfabetização normal.

O entendimento do significado dessas disfunções só é possível se se coloca, segundo a autora, a leitura e a escrita como etapas últimas do sistema funcional de linguagem que é fundamental para a aprendizagem. O sistema funcional de linguagem é representado pela linguagem, a fala e a escrita, que

não podem ser consideradas como funções autônomas, isoladas ou justapostas, pois estão abertas umas às outras, dependentes das mesmas funções básicas que, por sua vez, delas necessitam para uma correta evolução. (POPPOVIC, 1975, p. 34)

A ênfase no processo de desenvolvimento, considerado como uma sequência de modificação evolutiva constante entre o indivíduo global e o meio e manifestado através de etapas ou fases, conduz POPPOVIC (1975) a evitar a utilização do termo maturidade para alfabetização e optar por prontidão para a alfabetização, cuja conceituação, segundo ela, é mais global.

Prontidão para alfabetização seria, então,

o momento ótimo no desenvolvimento do sistema funcional da linguagem em relação aos requisitos exigidos pela aprendizagem da leitura e da escrita. Uma criança nesta etapa deveria ter:

- um potencial energético suficiente e bem desenvolvido.
- um adequado desenvolvimento das funções que fazem parte do sistema funcional da linguagem.
- um determinado nível de experiência, aprendizagem, socialização e exercitação, que tenha possibilitado a evolução e a interrelação harmoniosa das funções citadas dentro do sistema funcional da linguagem.

(POPPOVIC, 1975, p. 36)

A partir do momento em que se define a existência de aptidões e habilidades sem as quais a criança é considerada como não estando em condições de progredir na aprendizagem da leitura e da escrita, surgem critérios específicos para avaliar a prontidão. Dessa forma, os testes de prontidão vieram a se constituir em instrumentos utilizados com esta finalidade, adotando noções e pressupostos muitas vezes adaptados de técnicas de exame psicológico.

O que vem acontecendo, nas escolas públicas, é que outros dados vêm sendo utilizados juntamente com os testes para

avaliar a prontidão para a alfabetização. Já em 1971, POPPOVIC apresentava três soluções através das quais se poderia conhecer o nível de prontidão para a alfabetização de cada criança. Uma delas seria a obrigatoriedade do ensino pré-escolar. Dentro desse ponto de vista, este fato criaria a possibilidade de *"treinamento e exercitação onde seriam sanadas aquelas deficiências nas áreas que incidem no fracasso de aprendizagem"*. (POPPOVIC, 1971, p. 18)

A esse treinamento se somariam as observações dos professores sobre a capacidade intelectual, o nível de maturidade das diversas funções específicas e o grau de adaptabilidade social individual de cada criança.

A seleção de crianças que se matriculam na 1ª série através de um período preparatório seria uma segunda solução. Depois de observadas, seriam agrupadas em turmas onde se submeteriam a uma programação de acordo com suas necessidades.

A terceira proposta para se conhecer o nível de prontidão seria complementar às duas primeiras, e consistiria na seleção das crianças através de testes padronizados, com o objetivo de se conhecer o nível intelectual e a maturidade das funções específicas. Ao teste, aliar-se-iam as observações da professora sobre o comportamento que POPPOVIC (1971) denomina de *adaptativo*.

Os argumentos dos vários autores aqui apresentados acerca da prontidão para a alfabetização constituem ponto fundamental na prática pedagógica da grande maioria de nossas escolas públicas. A existência do período preparatório no início

do primeiro ano escolar demonstra que a vinculação da avaliação da prontidão com o início do processo de alfabetização é consenso na escola. O período preparatório é proposto como um treinamento das habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.

A prontidão, tal como é definida e exigida dos alunos antes de iniciarem o processo de alfabetização, encerra pressupostos ideológicos contrários às camadas dominadas. Partindo de um padrão de vida, de conhecimento e de experiência próprio das classes dominantes, define-se que a maioria dos alunos oriundos das camadas populares não possuem a prontidão necessária para iniciarem o processo de alfabetização. A maturidade de suas funções específicas estaria comprometida em razão da sua origem de classe. Daí a necessidade de se submeterem a uma programação que lhes daria condições de aprender.

Conforme nos mostra DURAN (1986), a expressão *prontidão para a alfabetização*, em sua aparente neutralidade, não coloca em discussão a diminuição das oportunidades objetivas de futuro escolar das crianças que iniciam a 1ª série do 1º grau. Sendo consideradas imaturas, tendo em vista essa prontidão, essas crianças são alijadas do processo de alfabetização, ao serem colocadas em classes onde, praticamente, não lhes é permitido contato com a língua escrita.

Além disso, o fato de serem submetidas ao período preparatório, seja qual for a sua duração, nem mesmo a programas de pré-escolar não tem produzido os efeitos desejados no sentido de garantir um melhor resultado na alfabetização. Assim,

o conceito de *prontidão para a alfabetização* vem sendo amplamente questionado.

E que o conceito de *prontidão*, indissociável do conceito de *pré-requisitos*, traduz uma noção falsa do desenvolvimento da criança, ou seja, a noção de que o desenvolvimento se dá por etapas sucessivas. Tal conceito vem sendo discutido na própria Psicologia, sobretudo nos estudos da linha cognitiva.

REGO (1986) afirma que

O progresso científico permitiu mostrar que aprender a ler e a escrever requer mais do que meras aptidões perceptuais ou motoras e o que está de fato envolvido são as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo da criança. (p. 8)

A elaboração, pela criança, de uma base conceitual necessária, que implica numa compreensão de como a fala está representada num sistema de escrita alfabética, é fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita. Esta base conceitual está relacionada a um processo evolutivo no qual, segundo demonstram FERREIRO e TEBEROSKY (1986), a criança parte do rabisco ou da escrita como desenho para a descoberta de que as letras representam aspectos sonoros da palavra, passando inicialmente por uma fase silábica, para depois entender a representação alfabética.

FERREIRO e TEBEROSKY (1986) realizaram estudos objetivando "uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever". (p. 15).

Fundamentadas na teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de conhecimento, essas autoras concluíram que o sujeito cognoscente, que procura ativamente conhecer o mundo buscando resolver as questões que este lhe coloca, está presente na aprendizagem da língua escrita. A escrita, entendida como uma maneira particular de se transcrever a linguagem, muda concepções antes estabelecidas, se aceitarmos que o sujeito que vai "abordá-la" possui já conhecimento de sua língua materna.

Criticando a concepção da aprendizagem da língua escrita vista como uma reaprendizagem da língua oral, as autoras argumentam que o ensino tradicional, ao obrigar os alunos a reaprenderem a produzir sons da fala, "*pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis não é possível escrever num sistema alfabético*" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 24) baseia-se em suposições falsas. Tais suposições seriam a de que uma criança não sabe, aos 6 anos, distinguir os fonemas de seu idioma, e a de que a escrita alfabética é uma transcrição fonética.

As autoras entendem que não seria o caso de se transmitir um conhecimento, mas "*fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que já possui...*" (FERREIRO e TEBEROSKI, 1986, p. 24).

As crianças chegam à escola com um grande conhecimento da língua materna e o fato de não serem capazes de repetir palavras que são encontradas nas provas de maturidade para a leitura não implica que não tenham capacidade para compreen-

der e produzir distinções de fonemas em sua língua. Dessa forma, a alfabetização é um processo complexo que não se inicia na escola. FERREIRO e TEBEROSKY (1986) demonstraram que as crianças formulam, desde cedo, hipóteses sobre a leitura e a escrita.

A noção de prontidão e as listas de habilidades e aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita (lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora) estão fundamentadas na suposição de que, na conduta infantil, aspectos lingüísticos (como a articulação correta) e não lingüísticos (percepção visual e motricidade manual) relacionam-se com a capacidade para ler e escrever.

Importante

Medir a performance de uma criança em determinado momento da sua aprendizagem supe não somente uma teoria sobre a natureza do processo de aprendizagem, senão também hipóteses sobre o progresso segundo uma escala ideal de rendimentos. Nem os testes, nem as provas escolares (ambos solidários de uma teoria empirista de aprendizagem) ajudam a resolver o tipo de problema que nos tem colocado. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 34)

As autoras usam esse argumento quando apontam o fato de que não se deve analisar as respostas das crianças em termos do que lhes falta para receber um ensino, mas colocar em evidência aquilo que ela já sabe. Nesse ponto de vista, as condutas infantis se definem como modos de aproximação do objeto de conhecimento. Os modos de aproximação podem, em maior ou menor grau, se assemelhar às respostas dos adultos, e su-

põem um caminho de longa construção.

Outros estudos, como os de CARRAHER e REGO (1983), demonstraram que o progresso na leitura e escrita relaciona-se com o desenvolvimento de uma consciência dos sons por parte da criança. Numa fase inicial, as características do objeto assumem as características da palavra que o representa, ou seja, o significado é o aspecto mais importante. Gradualmente, ela vai percebendo que a palavra possui características sonoras que independem de seu significado.

Esses estudos, esta visão da alfabetização como a construção de um processo em que a criança participa ativamente como sujeito não sugerem novas formas para se avaliar a prontidão, nem estabelecem critérios para homogeneizar classes ou mesmo o trabalho pedagógico, colocando as crianças "prontas" para aprender a ler e a escrever numa mesma sala.

Se, por um lado, conforme constata REGO (1986), um determinado nível de desenvolvimento cognitivo pode predizer o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita, a aprendizagem escolar proporciona, por outro lado, um desenvolvimento cognitivo.

É necessário, então, que a escola reveja seus critérios de avaliação, não privilegiando a simples memorização ou o treino. A abordagem cognitivista implica mudanças na prática pedagógica muito radicais, proporcionando uma aprendizagem através de experiências significativas com a leitura e a escrita. Implica, portanto, modificações na forma de se conduzir o processo de alfabetização.

Apesar das considerações acerca da não pertinência dos conceitos de prontidão e maturidade para a leitura e escrita ligados às aptidões e habilidades, originários da teoria associacionista, a escola ainda não incorporou esta reconceitualização, mantendo a prática de avaliar a prontidão e maturidade para a leitura e a escrita. A avaliação se dá através de testes elaborados pela própria escola, e pelo desempenho das crianças no chamado período preparatório, observando-se o desenvolvimento das habilidades requeridas para o início do processo de alfabetização.

Mesmo organizando turmas em função de pré-requisitos, ainda acontecem os casos de alunos que não têm o mesmo desempenho da maioria da turma. Para estes, a escola adota os "remanejamentos" (ou "reajustamentos"), que consistem na retirada do aluno de uma classe e sua inclusão em outra onde o desenvolvimento dos demais alunos é semelhante.

Ainda assim, a escola se depara com aqueles casos em que, dentro do seu ponto de vista, não aconteceu nenhum avanço. São aquelas crianças às quais a escola geralmente se refere como crianças que não possuem nenhuma coordenação motora, não sabem nomear as partes do corpo, não têm noção de espaço, e cuja linguagem é pobre, defasada. Aliem-se a essas, outras queixas como: indisciplina, agressividade, desinteresse da criança ou da família, etc. etc. Neste momento é que ocorrem os encaminhamentos a clínicas e escolas especializadas em atendimento psicopedagógico, forma sutil de excluir alunos com os quais a escola "não dá conta de trabalhar", portanto, os inde

sejáveis.

Analisando os remanejamentos, o encaminhamento a clínicas e escolas especializadas em atendimento psicopedagógico daqueles alunos considerados defasados, imaturos ou inaptos para a aprendizagem, e mesmo a organização das turmas, veremos que todos esses procedimentos se fundamentam nos princípios da carência ou déficit, da diferenciação e da patologia.

Ao organizar suas turmas, remanejar alunos e/ou encaminhá-los a clínicas e escolas especializadas em atendimento psicopedagógico, a escola pretende fazer valer o pressuposto de que, em que pese as oportunidades iguais de escolarização para todos, alguns não conseguem obter um aproveitamento total, o que é determinado pelas aptidões com as quais foram dotados pela natureza.

Diferentes e distribuídas de modo desigual, as aptidões permitem explicar a diferenciação dos indivíduos e grupos sociais. Assim, o recurso à noção de aptidão propicia uma justificativa para as desigualdades de acesso ao ensino e, em consequência, para as desigualdades sociais, pois a escola supostamente oferece a todos as mesmas oportunidades dentro da estrutura social vigente.

Conforme assinala SOARES (1986),

a ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia (...) (p. 10)

A causa da não aprendizagem é, desta forma, colocada nos alunos, a quem faltariam determinadas condições básicas, estando a escola isenta da responsabilidade pelo fracasso. A esta competiria o atendimento às diferenças individuais, sendo sua função, dentro deste ponto de vista, "adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais". (SOARES, p. 11)

Para a ideologia do dom, as diferenças sociais justificam-se em razão das diferenças de aptidão e de inteligência. Assim, os mais aptos, inteligentes e capazes constituiriam as classes dominantes, e aqueles que não possuíssem estas características constituiriam as classes dominadas. Desta forma, o fracasso das crianças das camadas populares estaria justificado e teria, então, maior probabilidade de acontecer.

Uma análise social, política e econômica desmistifica imediatamente tais justificativas. Numa sociedade capitalista, as diferenças de classe não são determinadas por características individuais, mas pela divisão do trabalho: os donos do capital se apropriam do trabalho de outros que lhes vendem a força do trabalho. Aqueles que exploram a força de trabalho possuem melhores condições de vida, pertencem à classe dominante. O grupo explorado (que vende sua força de trabalho) vive em condições insatisfatórias.

Desta forma, as desigualdades sociais têm origens econômicas e, assim, não podem ser justificadas em função de desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência.

O fato de o fracasso escolar estar concentrado principalmente nas camadas populares, evidenciando que as "diferenças naturais" não ocorrem apenas entre os indivíduos, mas relaciona-se principalmente com grupos de indivíduos, fez surgir a ideologia da deficiência cultural.

Segundo os princípios da deficiência cultural, as causas da não aprendizagem dos alunos das camadas populares seriam encontradas em seu meio social e familiar, que os faria carentes e deficientes. Tais alunos apresentariam, portanto,

desvantagens, ou déficits, resultantes de problemas de deficiência cultural ou privação cultural; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico - daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam influência sobre a capacidade de aprendizagem - mas também do ponto de vista cultural. (SOARES, p. 13)

O meio das crianças das camadas populares, acusado de pobre em estimulações sensoriais, perceptivas e sociais, oferecendo poucas oportunidades de contato com objetos culturais, faria com que apresentassem deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas. Estaria aí a justificativa para a incapacidade de aprender. O déficit cultural, que é associado à pobreza do ambiente, conduz, então, a um conceito de privação verbal (desvantagem lingüística).

Em nossas escolas públicas, os alunos das chamadas "classes fracas" são considerados como possuidores de uma defasagem de vocabulário, o que impossibilitaria a tais crianças obter sucesso na alfabetização. O tipo de linguagem tor-

na-se, então, requisito para o sucesso escolar. Nesse sentido, a "pobreza", a "defasagem", a "inadequação" da linguagem das crianças das camadas dominadas devem ser compensadas.

O peso dado à linguagem oral, vista a partir da classe dominante, é tão grande que a escola reserva um amplo espaço ao "desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral", principalmente para as crianças das camadas dominadas.

É importante lembrar que, nas explicações até aqui citadas, a culpa pelo fracasso sempre foi atribuída à criança.

A passagem da ideologia da deficiência cultural para a ideologia das diferenças culturais se dá de modo linear. Se existem carências isso significa que as crianças que fracassam provêm de um meio onde não existe cultura. Como negar a existência de cultura seria negar a existência do próprio grupo, reconhece-se a existência de diversidade de culturas. Acontece que, admitida essa diversidade, privilegia-se a cultura das classes dominantes, cujos padrões passam a ser os "legítimos": a escola assume e valoriza esta cultura dominante, uma vez que está a serviço da sociedade capitalista.

Assim, a cultura da classe dominada, considerada em relação à da classe dominante, é diferente. A diversidade de cultura, a escola transforma-a em desigualdade, e esta se torna determinante do fracasso. Com a inferioridade atribuída à sua cultura, as crianças das camadas dominadas são submetidas a uma forma de falar, de pensar e de agir diferente da sua, através dos conteúdos curriculares, da seleção de informações e da imposição de um código lingüístico.

Para passar da diferença ao "anormal", ao patológico, a escola não precisa dar um grande passo. Os alunos que fracassam, por apresentarem comportamentos e rendimento diversos daqueles que são estabelecidos pela escola, são classificados como "anormais".

COSTA (1987), em estudo sobre a patologização do fracasso escolar, mostra que, apesar de haver avançado teoricamente, a crítica ao fracasso escolar ainda não foi incorporada pela escola.

Em termos de prática, a Escola continua a situar o problema do fracasso no indivíduo, considerando-o a priori como portador de algum "desvio" ou "anormalidade", o que leva a procurar soluções como: encaminhamento do que fracassa a tratamentos diversos em instituições especializadas, a classes especiais, etc. Como a incidência do fracasso é altamente predominante nas classes subalternas — alunos da escola pública —, sedimentou-se a idéia de que a criança ou indivíduo dessas classes, por ser o que mais fracassa na Escola, por ser, ainda, o mais "desviante" e "diferente" dos padrões de "normalidade" estabelecidos pela burguesia, apresenta déficits específicos ou generalizados. (p. 41)

Diante desta situação, a escola vai buscar a ajuda de especialistas que darão um caráter de legitimidade e de cientificidade à "anormalidade" desses alunos. Ninguém melhor do que o psicólogo, com todo o seu arsenal de testes de nível mental, de motivação, de personalidade, de interesse, de habilidades específicas, de prontidão para a alfabetização, para de terminar (ou constatar) que as crianças com dificuldades de

aprendizagem, pertencentes às camadas dominadas, possuem déficits motores, de linguagem, de percepção; são, enfim, anormais ou débeis mentais.

Assim, a entrada do psicólogo na escola permite a esta incorporar os conceitos utilizados na Psicologia e utilizar argumentos e critérios de marginalização/segregação a que essa ciência dá suporte.

Assim, coube à Psicologia, segundo CAMPOS (1980):

- (...) legitimar a persistência da desigualdade no ensino na forma de diferenças individuais (inteligência e aptidão), uma vez que o Estado se propõe a oferecer a mesma oportunidade de acesso a todos; e
 - (...) esvaziar o conteúdo político da questão das desigualdades no destino das crianças e torná-la uma questão técnica.
- (p. 33)

Uma das formas que essa marginalização/segregação assume é a organização das turmas. O momento de composição de turmas é considerado de grande importância pela escola e contém a intenção histórica de homogeneização. Hierarquizam-se as classes na escola, com base na crença de que quanto mais forem homogêneas, essas classes maior será o rendimento e maiores serão as possibilidades de aprendizagem. Contudo, ao se direcionar para uma pretensa homogeneização das turmas, a escola está simplesmente discriminando e confirmando preconceitos, e não, como sempre afirma, atendendo às diferenças individuais.

A escola utiliza uma série de critérios e instrumentos

destinados a indicar as condições, as chances e o tempo necessário à alfabetização de seus alunos que, a partir daí, serão classificados em "maturados" ou "imaturados", estes últimos encaminhados a classes onde deverão aguardar a maturidade exigida.

Aplicados os testes, aliados à avaliação do desempenho no chamado "período preparatório", tem lugar a seleção dos aptos e dos não aptos à continuidade do processo, segregando-se aqueles alunos que não atingiram os padrões determinados. É importante lembrar que a segregação/marginalização dos alunos considerados imaturos não acontece num momento isolado. Ela se alastra pelos domínios da prática pedagógica, só que de modo velado, não legitimado. Contudo, é a partir da determinação de sua imaturidade que ela se legitima. Quem dá legitimidade a esta segregação são os conceitos psicológicos subjacentes à noção de prontidão e maturidade. É, sem dúvida, importante buscar os mecanismos psicológicos que determinam o fracasso escolar. Mas é necessário, entretanto, que se tome consciência de seu significado em relação à política escolar geral, definindo antes de tudo quem fracassa na escola.

Como a escola reage ao fracasso das crianças das camadas populares? Lidando com o "desempenho insatisfatório", com a "falta de", a escola faz valer o princípio da homogeneidade ao organizar suas turmas, aproximando aqueles que estão numa mesma etapa. A homogeneização é mantida a todo custo e, para isso, no decorrer do ano letivo, ocorrem "remanejamentos", de uma classe a outra, dos alunos que não conseguiram avançar, como seus colegas, em termos de prontidão e maturidade, e dos

que porventura as alcançaram antes dos colegas.

A preocupação de homogeneizar as classes escolares não é recente na Educação. O tema já era tratado em 1931, por ANTIPOFF:

A tentativa de se agrupar as crianças em classes homogêneas, e que acaba de ser realizada nos primeiros anos dos grupos escolares de Belo Horizonte, nada mais faz do que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W.F. Taylor, desde o fim do último século. (p. 52)

Buscava-se, assim, aplicar na escola princípios de uma "racionalização" de trabalho da fábrica, visando "à elevação do rendimento escolar, e para a educação das crianças". (ANTIPOFF, 1931, p. 46)

A homogeneização, que é buscada através da organização de turmas, divide os alunos em fortes e fracos, maduros e imaturos. Existe, ainda, a separação entre novatos e repetentes. As turmas, então, recebem a denominação, o rótulo que é conferido aos alunos que as compõem. Assim, passam a ser turmas "fortes", "fracas", "imaturas", "repetentes", "especiais". Esta separação das turmas tem implicações, não só a nível da prática pedagógica nas escolas mas também quanto ao futuro de muitas das crianças ali colocadas.

As turmas consideradas "fortes" são formadas por alunos que, a partir da avaliação da escola, são considerados como sendo "maduros" ou tendo "prontidão" para iniciarem o pro-

cesso de alfabetização. A definição da prontidão/maturidade para a alfabetização se dá a partir da aplicação de testes, do desempenho das crianças na realização de atividades no período preparatório, corroboradas pelas observações das professoras e reafirmadas pelas supervisoras pedagógicas.

Selecionados os alunos considerados "maturos" e que irão compor a turma forte (a primeira classe), as demais seguem-na numa ordenação e serão, desta forma, segunda, terceira classe, etc., até se chegar às turmas imaturas e às especiais, as quais recebem os alunos que não têm maturidade ou prontidão para a alfabetização.

Em relação à prática pedagógica nas escolas, as turmas consideradas "fortes" cumprem uma programação bastante diferente daquelas que são consideradas fracas, imaturas ou especiais. As turmas "fortes" serão alfabetizadas e, também pelo fato de os alunos já possuírem a maturidade exigida, cumprirão um período preparatório (que antecede à alfabetização) cuja duração é bastante reduzida. O período preparatório tem como objetivos, entre outros: (1) adaptar a criança à vida escolar; (2) desenvolver o pensamento e a linguagem; (3) enriquecer experiências.

As classes para onde são encaminhados os alunos ditos "imaturas" cumprem um período preparatório mais longo. Em muitos casos, sua duração aproximada é de um ano. O período preparatório assume, grande parte das vezes, o papel de substituto da pré-escola, com a finalidade de prover as crianças dos pré-requisitos (da maturação, portanto) exigidos para o iní-

cio da alfabetização. O período preparatório é também usado para avaliar as crianças naquilo que trazem antes de serem alfabetizadas. Contudo, alguns alunos, submetidos ao período preparatório longo, raramente avançam, na prática, em relação aos objetivos propostos pela escola.

As chamadas classes especiais abrigam aqueles alunos que, após vários anos de escolaridade, não conseguem atingir a maturidade exigida e serem alfabetizados. De modo geral, os alunos encaminhados às classes imaturas e às especiais pertencem às camadas dominadas. Esta observação é corroborada pelos estudos de SCHNEIDER (1974) sobre "alunos especiais", estudo em que ficou demonstrado que, na maioria das escolas privadas, frequentadas por crianças das classes dominantes, não existem alunos especiais, ao contrário do que acontece nas escolas públicas.

As classes especiais surgiram em Minas Gerais a partir do regulamento do Ensino Primário de 1927, destinadas a abrigar os retardados pedagógicos,

alunos menores de 12 anos de idade que, durante 3 anos consecutivos, deixaram de ser promovidos por insuficiência de instrução, bem como os psiquicamente inaptos e com defeitos de percepção, instabilidade mental e emocional. (ARROYO, s.d., p. 15)

Para a seleção de tais alunos, eram aplicados testes psicológicos e coeficientes de inteligência. As classes especiais tinham um programa próprio, reduzido a um mínimo, com a finalidade de permitir, se possível, o ingresso nas classes

normais. O programa, orientado para trabalhos manuais e preparando esses alunos para viverem de seu trabalho, parece sugerir, segundo ARROYO (s.d.):

que os retardados pedagógicos, aos quais se destina um programa mínimo, voltado para viverem como trabalhadores, provêm de uma categoria social bem definida. (p. 15)

Em estudo sobre as classes especiais no contexto educacional mineiro, CATALDO (1985) afirma que

o crescimento das classes especiais são pode ser explicado pela relação da instituição escolar com o contexto social mais amplo em que está inserido. (p. 96)

A expansão de ensino trouxe até à escola as classes dominadas que, por possuírem um modo de pensar e viver diferente do das classes dominantes, apresentam uma série de dificuldades de aprendizagem; o resultado tem sido a reprovação ou a marginalização dessas classes:

A ocorrência de altos índices de reprovação no início da escolaridade primária, num momento de crescimento industrial do país, resultou na ampliação do número de classes especiais junto às escolas públicas - que atendem a alunos de nível sócio-econômico mais baixo. (CATALDO, 1985, p.96)

Examinando a diversificação escolar, segundo a classe social, CATALDO (1985) elegeu duas evidências da desigualdade escolar: a organização das salas de aula e o conteúdo curricu

lar usado na escolarização dos chamados "retardados pedagógicos". Ela conclui que as classes especiais têm demonstrado seu efeito marginalizador, ressaltando que as desigualdades no processo de escolarização determinam práticas pedagógicas diferentes. As classes especiais, por exemplo, não se constituem num espaço destinado à alfabetização.

As classes especiais reúnem, em 1981,

alunos com diagnóstico de imaturidade, sob o ponto de vista físico, intelectual e emocional, leve desvio em funções importantes para a aprendizagem escolar, ritmo de aprendizagem mais lento que a média, estimulação perceptiva inadequada que, por não aconselharem socialização em ambiente à parte, tornam imperiosa a criação de um ambiente especial na escola regular. (Instrução nº 001 da DEE/SEE, 1981)

SCHNEIDER (1979), em seu estudo sobre os chamados "alunos excepcionais", aponta duas finalidades para a existência das turmas especiais. A primeira seria a de retirar das turmas normais aqueles elementos perturbadores, e a segunda, atender os problemas e necessidades especiais das crianças, o que significa oferecer

um currículo mais simples, adaptado ao ritmo mais lento e exercícios considerados indispensáveis para desenvolver a capacidade de aprendizagem. (p. 72)

através de treinamento de coordenação motora, percepção visual ou auditiva, capacidade de concentração, etc.

X Além disso, a escola mantém procedimentos distintos em

relação aos alunos considerados especiais e aos imaturos também, no que diz respeito à sua "destinação". Determinados alunos são encaminhados às clínicas ou escolas especializadas em atendimento psicopedagógico para avaliação mais detalhada (o chamado "diagnóstico diferencial") e posterior tratamento. Outros, apesar de não apresentarem as condições exigidas pela escola, sendo, portanto, dentro de seu ponto de vista, incapazes de se alfabetizarem, permanecem sob sua tutela por vários anos.

O encaminhamento de alunos para avaliação e tratamento nas clínicas especializadas pressupõe a existência de uma patologia que deve ser tratada fora dos limites da escola, retirando dela a responsabilidade pelo fracasso dessas crianças. É nesse quadro que se coloca o problema que me propus estudar.

No capítulo seguinte, farei a contextualização do fracasso em alfabetização, mostrando as escolas onde se desenvolveu esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DO FRACASSO EM ALFABETIZAÇÃO: AS ESCOLAS

Observando-se as instalações, os recursos materiais e humanos e a clientela atendida pelas quatro escolas onde se desenvolveu a presente pesquisa, compreende-se os motivos da luta por melhores condições de trabalho e salários, levada à frente por professores e especialistas do Estado. Existe uma grande diferença entre as escolas em que foi realizada a pesquisa (quanto às instalações), o que reflete uma diferença de tratamento do Estado às escolas que dele dependem. Quanto aos recursos humanos, a precariedade é total, quer no provimento dos cargos existentes, quer na alocação desses recursos. Desnecessário é mencionar a questão salarial. Pelo fato de ser baixíssimo o salário, as professoras trabalham em duas escolas, e isto prejudica muito seu desempenho.

Farei, a seguir, uma descrição das escolas pesquisadas, que serão designadas pelas letras A, B, C e D.

A escola A localiza-se numa favela existente em um bairro da Zona Sul. Segundo estudo de caso realizado na região pelo PLAMBEL, esta favela está localizada num aglomerado de favelas que é um dos mais amplos da região metropolitana, e ocupa as encostas da Serra do Curral, contornando os bairros da Zona Sul. Sua ocupação é recente e consolidou-se a partir de 1975.

O processo histórico de ocupação da área mostra que a invasão das áreas faveladas se deu como uma ação conjunta de amigos e conhecidos, sendo que o plano de ocupação foi estabelecido pelos que residiam na região.

Os serviços públicos e a infra-estrutura ali existentes são resultantes de trabalhos empreendidos pela Associação de Moradores, através de verbas do PRODECOM - Programa de Desenvolvimento de Comunidades, que visava promover nas áreas faveladas um conjunto de melhorias e a legitimação de posse das áreas ocupadas.

Assim, a abertura de ruas, colocação de meio-fio e calçamento, construção de muros de arrimo, chafarizes etc. aconteceram, inicialmente, utilizando-se o sistema de mutirão, sendo posteriormente contratados serviços de moradores desempregados da região.

Com a participação de outros órgãos da Administração Pública e da própria Associação, conseguiram-se o desenvolvimento de serviços comunitários e a implantação de sistemas de infra-estrutura adaptada às condições locais, sendo construída a unidade escolar de 1º grau (1ª à 4ª série), com nove salas, administrada e operada pela Secretaria de Estado da Educação; o prédio da igreja passou a abrigar posto de saúde, creche, etc.; implantou-se a distribuição de água com ligações domiciliares; colocou-se caçamba para coleta de lixo domiciliar, nas proximidades da escola.

O estudo de caso do PLAMBEL ressalta a prevalência, entre os trabalhadores residentes nesta favela, de profissões re

acionadas a serviços manuais especializados ou não (fiscais de transporte coletivo, empregados da construção civil, balconistas, auxiliares de enfermagem, recepcionistas, etc.). A ocupação de empregada doméstica mostra-se bastante presente, entre aquelas menos especializadas, e é devida, em boa parte, segundo o estudo, à situação de crise econômica por que passa o País desde 1980. Esta situação obriga as mulheres residentes nos assentamentos de baixa renda a colaborar para tornar menos baixo o poder aquisitivo da família.

Quanto à renda familiar, a quase totalidade da população residente nas favelas é absorvida pelo subemprego, ou por setores de baixa produtividade e pouca especialização, remunerando os trabalhadores de forma precária. Em 1982, nesta favela, a maioria esmagadora da população recebia mensalmente um valor inferior a um salário mínimo, sendo que ali a estrutura financeira familiar é ligeiramente inferior à do conjunto de favelas da região (porcentagem maior de famílias com renda familiar inferior a um salário mínimo).

É importante registrar alguns dados referentes a esta favela. Grande parte da população é proveniente de outros bairros de Belo Horizonte. Esta favela e as que lhe estão próximas não têm sofrido efeitos da migração proveniente de outros municípios. Verificou-se, também, que ali praticamente existem barracos alugados.

As instalações do prédio da escola A, que serve a essa favela, são boas. O prédio possui dez salas, cantina ampla, consultório médico e dentário, secretaria, sala para diretora, ori

entadora educacional e supervisora. A sala das professoras funciona no local destinado à biblioteca. Esta, apesar de montada e relativamente bem equipada e organizada, não recebe alunos para atividades específicas. Durante o horário das aulas são "atendidos" ali alguns alunos em "atividades de recuperação".

A escola A é muito limpa e cuidada: com jardins, horta e vasos de plantas em grande quantidade. Todas as salas possuem cortinas; as carteiras estão em boas condições. Anexo a esta escola existe um Jardim de Infância, que é mantido através de convênio com o Estado. A Direção da escola é a mesma do jardim, que atende a crianças de 4 a 6 anos e, via de regra, prepara os alunos que ali ingressam para frequentar a 1ª série na escola.

É importante ressaltar que essa escola é praticamente mantida, em termos financeiros, por um grupo de voluntários, moradores do bairro onde se localiza a favela. A clientela ali é fundamentalmente muito pobre. Suas casas são construídas com "sucata". A rua onde se localiza a escola estava tendo o calçamento consertado. Existem muitos botequins, armazéns e outras pequenas casas de comércio. De modo geral, encontram-se muitas pessoas nas ruelas.

Quando do início da pesquisa, a escola A estava recebendo, para funcionar no turno intermediário, uma outra escola do Estado, recentemente criada, e cuja construção não estava sequer iniciada. Na "nova escola" foram matriculados os alunos da própria escola A, residentes próximo ao local da

construção.

Assim, num mesmo prédio, funcionavam duas escolas distintas, cada uma delas com seu pessoal próprio (professora, supervisora, orientadora educacional e Direção). Bem próximo desta escola, existe uma outra que funciona em três turnos, sendo que um deles será também transferido para a escola a ser inaugurada.

A construção do novo prédio foi justificada em função da necessidade de se fazer funcionar as duas escolas já existentes em apenas dois turnos, e também para atender à população num local mais próximo de onde moram. A construção da nova escola sô terminou em novembro, já no final do ano letivo, criando, dessa forma, duas administrações num mesmo prédio.

A escola B atende, por sua vez, a um bairro de classe média e a alguns bairros pobres, cujo acesso se faz principalmente pela rua onde se localiza a escola. Há pouco tempo, a escola atendia principalmente a crianças do bairro onde está localizada. Com a transformação do mesmo em zona comercial, a clientela mudou, mas ainda permanece o atendimento a um grande número de alunos de classe média baixa.

A área onde se localiza a escola B fica situada a Noroeste da área central da cidade, e teve sua ocupação diversificada em termos de usos residenciais e atividades econômicas. Assim, a área possui uma dupla função no contexto sôcio-econômico da região, constituindo-se em local de residência de população de renda média-baixa e baixa, e contribuindo para o sistema produtivo regional através das atividades e do aglome

rado de indústrias urbanas ali instaladas. A região, muito densa e estagnada, passa por um processo de deterioração ambiental em razão do congestionamento de duas de suas vias mais importantes.

Inicialmente, a ocupação da área se deu através de população trabalhadora pobre. Com o tempo, ocorreu a ocupação em áreas mais recentes, com população de classe média. Em alguns pontos, o processo de mobilidade permanece estagnado, existindo ainda alguns "bolsões de pobreza" em favelas.

Boa parte da área apresenta imóveis para aluguel, havendo barracões de fundo de quintal, conjunto de barracos, casas geminadas, casas de cômodos, principalmente nas áreas mais centrais, onde tem ocorrido também a substituição de residências por um grande número de atividades econômicas.

O processo histórico de formação desta área apresenta, no início de sua ocupação, um convívio entre o rural e o urbano: produção agrícola, curtume, olarias, unidades fabris e assentamentos residenciais.

A população era, a princípio, constituída principalmente por operários, com presença de imigrantes ligados à construção da cidade

politicamente organizados, detentores do poder de pressão para conseguir um nível satisfatório dos serviços públicos, participantes dos movimentos grevistas ocorridos nos primeiros anos em Belo Horizonte. (Pesquisa PLAMBEL, p. 36)

Mais tarde, com a instalação de pequenas indústrias urbanas, aconteceu a instalação de serviços e equipamentos (abertura da principal avenida da região, canalização de um córrego, entre outros). Ao longo dessa avenida, instalaram-se, em função da disponibilidade de áreas, atividades múltiplas com grande incidência de galpões, oficinas, depósitos, pequenas indústrias. A rua onde se localiza a escola B, de grande importância para o bairro, aglomera atividades voltadas para o atendimento dos bairros próximos. A abertura de outra importante avenida valorizou uma área de ocupação mais recente, mas a região mantém características de sua ocupação, predominando uma classe de renda média baixa.

A pesquisa do PLAMBEL mostra os seguintes dados sobre a área: a renda familiar média concentra-se numa faixa de um a cinco salários mínimos, sendo considerável também o número de famílias cuja renda ultrapassa os sete salários mínimos.

Os seguintes grupos de atividades destacam-se entre a população economicamente ativa: atividades relacionadas à indústria de transformação, ao comércio de atividades e imóveis, aos serviços de apoio a atividades econômicas, serviços pessoais, etc.

Quanto às instalações, a escola B funciona num prédio antigo, mas de ótima conservação, possuindo também uma parte de construção mais recente. Tem gabinete dentário e médico, biblioteca, salas para Supervisão, Orientação, Direção e Vice-Direção, Secretaria, mecanografia, ampla cantina, pátio coberto e descoberto.

As escolas C e D atendem a um bairro pobre, mas que possui alguma infra-estrutura. Este bairro, localizado a Leste da área central, se caracteriza como área residencial de classes sociais inferiores, "papel que lhe foi atribuído desde o início de sua formação" (Pesquisa PLAMBEL, p. 20), uma vez que se destinava a abrigar atividades e populações relacionadas aos setores hospitalar e militar. Área de topografia acidentada, tornou-se muito rapidamente densamente povoada com superutilização dos lotes, abrigando favelas, "sem possibilidades de expandir suas fronteiras, devido a barreiras topográficas".

A permanência de populações de baixa renda é facilitada e tem sua renovação inibida em decorrência das condições de ocupação, da precariedade da principal via de acesso, e também pelo fato de abrigar cemitérios e hospitais, o que contribui para sua desvalorização.

O processo histórico de formação nos mostra que esta área foi reservada em parte, inicialmente, para habitação de setores menos qualificados da Brigada Militar. A ocupação semi-dirigida da cidade fez com que esta área crescesse com rapidez, habitada principalmente por militares. A presença de hospitais imprimiu-lhe certo estigma, desvalorizando-a, e permitindo o assentamento de populações pobres. Com a intensificação do processo de ocupação da área, consolida-se a predominância de famílias de baixa renda (militares, operários da construção civil, ferroviários, trabalhadores menos qualificados ligados a serviços de saúde) e núcleos favelados às margens do Ribeirão Arrudas.

Em sua principal via de acesso, agrupam-se pequenas indústrias, depósitos, oficinas. As dificuldades topográficas, impedindo a expansão dos loteamentos, levam à estagnação. Ocorre uma grande expansão da população favelada, que ocupa as margens do Arrudas, as encostas e os loteamentos desocupados.

Os dados relativos à renda familiar média nos mostram que esta está concentrada entre um e três salários mínimos, sendo significativo o número de famílias que possuem renda familiar inferior a um salário.

Entre a população economicamente ativa, destacam-se grupos de atividades relacionadas à construção civil, comércio de mercadorias e imóveis, serviços de apoio a atividades econômicas, etc.. A distribuição da população trabalhadora evidencia um grande número de pessoas desempregadas.

A escola C ocupa um prédio muito bom, com doze salas, gabinete médico e odontológico, biblioteca, sala para professoras, supervisoras, diretora, orientadora educacional, secretaria, pátio, jardins. Funciona em três turnos e, por isso, os alunos não têm direito a recreio. O funcionamento em três turnos diurnos (7 h às 11 h; 11 h às 15 h; 15 às 19 h) reduz, em trinta minutos, a jornada escolar por turno. Assim, o tempo que seria utilizado para recreio é abolido. A retirada do recreio não garante, contudo, as quatro horas de atividades pedagógicas para os alunos, fato este observado não apenas nas escolas de três turnos, mas também naquelas que funcionam em dois turnos. Grande parte do "tempo pedagógico" é gasto com merenda, formação de filas, festas, para citar apenas algu-

mas das atividades "extra-classe".

A escola D, por sua vez, se contrapõe a todas as outras, funcionando sem as condições mínimas exigidas de um prédio escolar. É uma casa alugada, "adaptada" para ser escola. Possui onze salas pequenas, algumas bastante escuras, sem ventilação, com carteiras duplas, bastante antigas. Os quadros-de-giz são imprestáveis e os armários das professoras estão em péssimas condições. A secretaria funciona anexa à sala da diretora, e é ali também que funciona a sala da supervisora e a biblioteca.

Os banheiros, tanto de alunos quanto de professoras, são horríveis. A sala das professoras abriga, além de um armário com material, um freezer, mesa para exame médico, balança, mi-meógrafos. A cantina é minúscula e os alunos merendam no pátio. Aliada a toda essa situação, existem casas muito próximas (e muito!) da escola, com galinheiros, chiqueiros, esgotos, o que faz com que, a partir de determinada hora, e em especial nos dias muito quentes, o ar fique quase irrespirável.

É de se ressaltar que já existe planta aprovada para a construção de um novo prédio escolar. Contudo, por incrível que pareça, não se consegue um terreno nas proximidades para a construção, num local onde, é importante também registrar, em sua grande maioria os lotes são de propriedade de órgãos públicos. Desse modo, a escola tenta, há quinze anos, mudar para um lugar com melhores condições.

Nas quatro escolas, os recursos humanos apresentaram as mesmas características com que se apresenta o quadro de pesso

al de magistério do Estado. Existe, nesse quadro, a figura do profissional convocado, que se constitui na grande maioria do pessoal das escolas. Os profissionais inscrevem-se, ao final do ano letivo, para ocupar vagas, desde auxiliares de serviços até orientador educacional.

Porém, muitas das contratações somente se concretizam, especialmente no caso do professor, quando o ano letivo já está em sua segunda ou terceira semana. Como o Estado não mantém com tais profissionais nenhum vínculo empregatício, ou melhor, nenhum compromisso, e pelo fato de os salários serem muito baixos, as professoras inscrevem-se em várias escolas, numa tentativa de conseguir ficar próximas a suas casas. Quando não conseguem isso, concordam em ir para outra escola, mas, tão logo ocorra uma vaga numa escola mais próxima, deixam o local onde foram inicialmente lotadas. Este fato prejudica muito o trabalho que é desenvolvido nas escolas.

Um dado importante: em caso de licenças médicas, de gestação ou férias-prêmio, apenas as regentes de classe têm direito à substituição. No caso das supervisoras e orientadoras educacionais, a escola aguarda até que o profissional retorne. No caso das orientadoras educacionais, isso acarreta espera, por parte dos alunos considerados problema pela escola, da solução de seus casos.

Das quatro escolas pesquisadas, apenas a escola B não teve problemas no preenchimento de vagas de professoras, por ser sua localização bastante privilegiada e, acredito, pelo tipo de clientela que atende. As outras, contudo, submeteram-

se a um grande rodízio desses profissionais, especialmente daqueles que trabalham com classes consideradas fracas.

Este foi o quadro geral onde se desenvolve a presente pesquisa. A organização escolar do fracasso em alfabetização será abordada no próximo capítulo, através da análise da constituição das turmas.

CAPÍTULO 3

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO FRACASSO EM ALFABETIZAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DE TURMAS

Quando um aluno das camadas populares chega à escola, logo nos primeiros dias de aula, o que o espera? A que tipo de rotina vai ser submetido? Que critérios irão direcionar sua caminhada rumo à alfabetização?

Pelo fato de trabalhar com *Psicologia* na escola, e por atender crianças a mim encaminhadas por apresentarem "dificuldades de aprendizagem", sempre com justificativas de natureza psicológica, supus que as práticas de organização de turmas, que são um dos suportes da prática pedagógica das escolas, e o trabalho subsequente a elas tivessem fundamentos psicológicos. Vejamos, porém, o que realmente acontece dentro dos limites da instituição.

As escolas por mim observadas podem ser divididas em dois grupos, quanto ao procedimento inicial de organização das turmas: o primeiro grupo constitui inicialmente as turmas a partir do trabalho desenvolvido na "iniciação escolar"; o segundo adota o critério de frequência ou não dos alunos ao pré-escolar.

O primeiro grupo é formado por duas escolas que, por se situarem em comunidades comprovadamente carentes e que não possuem um curso pré-escolar que propicie atendimento satisfatório, segundo informações da supervisora de uma das esco-

las, adotavam um programa, proposto pela Secretaria de Estado da Educação, de "iniciação escolar". Esse programa foi desenvolvido nos meses de dezembro (depois do encerramento do ano letivo) e janeiro e continha uma proposta de adaptação das crianças à "vida escolar". Nesse período, são desenvolvidas atividades específicas da pré-escola, ou melhor, específicas do período preparatório para a alfabetização, visando ao desenvolvimento ou à aquisição da leitura e da escrita.

A política pública que propõe a "iniciação escolar" aloca recursos específicos para este fim; em algumas escolas são contratadas professoras, enquanto em outras as próprias regentes exercem essa função. O fato de as próprias professoras da escola trabalharem neste período parece ter significado para as crianças; quando estas são transferidas de uma turma para outra, já conhecem, muitas vezes, a nova professora.

Como o programa desenvolvido na "iniciação" visa, fundamentalmente, ao desenvolvimento de habilidades, as duas escolas organizaram as suas turmas de 1ª série em função desse programa, ou seja, ao se iniciar o ano letivo, as turmas já estavam definidas, constituídas segundo os resultados de tal programa. Em uma das escolas, essa constituição, segundo a supervisora, teve também como base a observação das professoras sobre os alunos.

Nessa mesma escola, a supervisora responsável pelas 1^{as} séries afirmou que o critério de organização das turmas para o período de "iniciação escolar" era o de ordem de chegada, não se considerando, neste caso, se os alunos possuíam ou não

o prē-escolar. Porē, em entrevista, uma professora declarou que gostaria de ter permanecido com a turma com a qual havia trabalhado na "iniciação", pois gostava de "trabalhar com salas mais fracas". Como poderia ela mencionar turmas "mais fracas", se os alunos, naquele momento, tivessem, realmente, sido distribuídos em turmas segundo a ordem de chegada? Na verdade, nessa escola, a supervisora responsável pela "iniciação escolar" havia aplicado nos alunos inscritos um teste que direcionou a primeira organização das turmas.

* Já se pode perceber aī uma contradição. Se o período é de iniciação escolar, se ele tem como um dos objetivos o entrosamento da criança com este mundo novo, qual o sentido de se avaliar crianças para saber de antemão quais possuem ou não determinados atributos que a escola considera importantes? Da parte da escola, este fato tem uma justificativa: como trabalhar com crianças muito diferentes, sem que elas percam o "interesse"? Além disso, é necessário trabalhar com aqueles alunos que, antes de tudo, "não possuem hābitos". Na verdade, se se procura identificar quem sōo os alunos que "nōo possuem hābitos", verifica-se que tal qualificaçōo, ou desqualificaçōo, recai sobre os alunos das camadas populares.

A avaliaçōo que as escolas fazem da "iniciação escolar" é positiva porque, dentro de seu ponto de vista, essa iniciação faz com que muitos alunos a partir daī cheguem com a necessāria "prontidōo" para iniciar o processo de alfabetizaçōo, sem falar, é claro, no fato de que, nesse período, os alunos se adaptam ā vida da escola.

Com o período de adaptação, não acontece mais choro de menino, quando se inicia o ano letivo,

maturos e imaturos

relata uma supervisora.

* Na realidade, o que acontece é que a "iniciação escolar", com o tipo de trabalho efetuado por algumas escolas, se transforma num primeiro crivo entre alunos maturos e imaturos.

No segundo grupo, estão duas escolas que não trabalham com o período de "iniciação escolar", cujo critério inicial de constituição de turmas é um sô: crianças que possuem o prê-escolar, de um lado, e crianças que não o possuem, de outro. A partir dessa divisão, desencadeiam-se os processos de marginalização das crianças das camadas populares. O próprio critério para essa divisão inicial é discriminatório, já que a prê-escola não é democratizada no Brasil.

Quem são os alunos que freqüentam a prê-escola no País? Em sua grande maioria, os filhos das classes que têm maior poder aquisitivo, pois são raras as escolas públicas para esse tipo de ensino. Dessa forma, quem pode pagar coloca seus filhos em escolas particulares, e alguns poucos, muito poucos mesmo, conseguem vagas nas escolas públicas.

Dentro desse ponto de vista, quando um aluno das camadas populares chega à escola pública, possui também esta desvantagem: não freqüentou o prê-escolar. Esse dado fundamenta o discurso da escola sobre o fracasso das crianças na alfabetização. Os alunos que não possuem o prê-escolar são aqueles que, como já dissemos, pertencem às classes dominadas. E por

pertenceram a elas, vivem, segundo o ponto de vista da escola, uma situação de "carência cultural", de "defasagem". Assim, estariam faltando a essas crianças habilidades, experiências, etc., as quais seriam supridas pela pré-escola, que assume, dessa forma, um caráter de compensação de déficits. E tal concepção fundamenta a prática da grande maioria de nossas escolas.

Em uma das escolas pesquisadas, um dado é muito importante: pelo fato de atender a uma comunidade de melhores recursos, ela possui uma classe de alunos que já vêm alfabetizados do pré-escolar. Analisando as condições sócio-econômicas desses alunos, verificamos que não se caracterizam como crianças das camadas populares, como acontece nas últimas classes.

* Conclui-se que, enquanto a grande maioria de alunos das classes dominadas sequer é alfabetizada em todo o período (às vezes tão longo) em que permanecem na escola regular, aqueles que pertencem às classes dominantes já estão sendo alfabetizados aos 6 anos, antes de entrarem para a 1ª série. Ou seja: não há como negar a função "reprodutora" (BOURDIEU e PASSERON, 1982) desempenhada pela escola.*

Feita a primeira divisão entre alunos que possuem o pré-escolar e os que não o possuem, ou entre alunos que possuem determinado nível de desempenho em provas e aqueles que não possuem, tem início o que se convencionou chamar "período preparatório para a alfabetização", em que são trabalhadas as habilidades, hábitos e condutas que compõem a chamada maturidade ou "prontidão para a alfabetização". Para justificar a

71

existência desta etapa, que por sua vez está fundamentada em argumentos construídos pelas classes dominantes sobre a in-experiência e o déficit das crianças das camadas populares, a escola, como representante dos interesses daquelas, vai buscar na Psicologia apoio científico para explicar fenômenos que, tendo origem em determinações políticas, econômicas e sociais, são desviados para o indivíduo.

*A chamada falta de "prontidão", usada para impedir a alfabetização dos alunos, é, dessa forma, vista pela escola como consequência de um processo cognitivo deficiente, de uma linguagem pobre e incorreta, e nunca como resultado de compreensão estreita e estereotipada do desenvolvimento infantil e do processo intelectual de apreensão da língua escrita. A apatia e o desinteresse dos alunos estão, dentro desse ponto de vista da escola, ligados a distúrbios emocionais e de sociabilidade, e não a formas de reação dos alunos à escola e expressão de suas experiências de vida. Assim, todo o trabalho que é desenvolvido pela escola no "período preparatório" visa à aquisição da "prontidão" para a aprendizagem da leitura e da escrita.

É interessante notar a forma como a escola desconsidera toda a experiência, toda a prática e todo o conhecimento das crianças das classes dominadas, num trabalho que, na verdade, existe principalmente para elas. Tais crianças são consideradas como uma "tábua rasa", a qual a escola é que vai moldar. As crianças são desrespeitadas em vários sentidos e, por mais que a escola tente se aproximar de sua realidade, essa

aproximação não acontece, pois o que se vê é apenas um arremedo da proposta de "partir daquilo que o aluno traz para a escola". No momento de avaliar, nunca se considera o processo de aprendizagem, mas apenas determinados objetivos que são elaborados a partir de programações impostas.

* O tipo de trabalho desenvolvido no período preparatório varia de acordo com a classe. Se, por um lado, tal procedimento pode parecer o mais correto, a prática nos demonstra que não é bem assim. O período preparatório das classes consideradas fortes é rápido e praticamente inexistente naquelas cujos alunos já vêm com o processo de alfabetização iniciado. Nestas classes, aproveita-se então o tempo do período preparatório para introduzirem-se particularidades inerentes à cartilha adotada, como, por exemplo, nomes de personagens, palavras nela utilizadas, algumas canções, etc.

* O destino das classes consideradas fracas é bem diverso. O período preparatório é enfadonho, desestimulante. As crianças se perdem em inúmeros exercícios de vai-e-vem (as coordenações motoras), em recortes, colagens, coloridos, cantos, brincadeiras, o que leva a afirmar que, na verdade, elas não estão sendo preparadas, como pretende a escola, para a alfabetização.

O trabalho com a linguagem, por exemplo, restringe-se, nesse período, à reprodução de fatos e estórias contadas pela professora, cantos, conversas sobre algum assunto sugerido por ela, etc., tudo isso visando, segundo a escola, a desenvolver a linguagem das crianças. E esse processo se repete na es

cola, numa rotina que chega a ser constrangedora. Raras são as tentativas de mudança e, quando elas existem, são creditadas a uma ou outra professora que se interessa mais pelo destino de seus alunos.

Esse primeiro período preparatório tem, geralmente, uma duração rápida, de no máximo, três semanas, e antecede aos chamados "testes de reajustamento", base para a organização das turmas, que não é definitiva, devido ao grande número de remanejamentos que ocorrem durante o período letivo.

* Em relação ao período preparatório, foi encontrada uma única escola, entre as quatro observadas, que tenta manter uma prática diferente de trabalho no que diz respeito a algumas atividades realizadas pelo conjunto de alunos. Ao chegarem, logo no início do ano letivo, os alunos desta escola que tiveram a "iniciação escolar" em sua quase totalidade têm seu tempo na escola dividido em duas partes. Na primeira, são feitas atividades coletivas no pátio, e na segunda são realizadas atividades nas salas de aula.

* As atividades coletivas são de responsabilidade, em cada dia, de uma dupla de professoras que trabalha com as crianças em jogos, cantos, teatro, etc. Ao justificar este tipo de trabalho, a supervisora argumentou que, dessa forma, as crianças conhecem todos os colegas e professoras, o que, em seu ponto de vista, torna menos difícil, para elas, o momento em que devem mudar de classe, e facilita a organização das turmas. Também nas atividades específicas das salas de aula, as crianças trabalham com duas professoras alternadamente, uma

aplicar
início
cola

cola

vez que cada uma delas se responsabiliza por dois conteúdos. Este trabalho vem sendo desenvolvido pela escola há dois anos, com relativo sucesso, segundo a supervisora.

Nas demais escolas, o trabalho é realizado de forma tradicional, com uma professora se responsabilizando inteiramente por uma classe.

* Passado o período preparatório inicial, que critérios as escolas adotam para fazer uma reorganização das turmas em função do processo de alfabetização? Conforme já foi dito inicialmente no capítulo I, a escola parte do pressuposto de que existe uma homogeneização possível e que o trabalho pedagógico feito a partir dessa homogeneização é mais rentável, pois conseguir-se-ia, já que aí se adotam princípios do taylorismo, "rendimento máximo ao invés de produção reduzida; formação de cada homem de modo a obter o máximo de rendimento e prosperidade" (ANTIPOFF, 1931, p. 52). É pensando na homogeneização que a escola adota os procedimentos ora analisados.

Durante o período inicial, a escola já vai selecionando ou definindo aqueles alunos que demonstram alguma dificuldade na execução das tarefas propostas como os que provavelmente não terão condições de iniciar de imediato o processo de alfabetização. Terminada a etapa de preparação, as escolas passam a reorganizar as turmas em função do desempenho de seus alunos. Tal reorganização é fundamentada, principalmente, nos testes de reajustamento que, muitas vezes, vêm apenas confirmar as previsões sobre os alunos.

* Das quatro escolas observadas, três adotam os "testes

de reajustamento" para fundamentar a reorganização das turmas. Uma delas não aplica testes com tal finalidade, mas utiliza uma ficha em que os alunos são avaliados a partir dos trabalhos executados em classe, voltados para as mesmas habilidades medidas pelos testes.

Além dos testes ou das avaliações semanais, as supervisoras das escolas disseram ser, ainda, fundamental a "impressão" da professora sobre os alunos. É interessante notar também que nenhuma das escolas observadas adota um instrumento oficial para avaliar a prontidão para a alfabetização, como, por exemplo, os testes Metropolitano ou ABC, mas elaboram seus próprios testes.

As escolas do sistema público de ensino utilizam uma bibliografia específica para avaliar as habilidades que são, de seu ponto de vista, requeridas para a alfabetização. Esta bibliografia não é única e engloba tanto publicações feitas pelo Estado como outras.

Eram utilizados pelas escolas: a publicação da Diretoria de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, *Atividades fundamentais para a aquisição do mecanismo básico da leitura e escrita* (1984), os livros de SANTOS e SIMÃO (1987), ANTIPOFF (1966), apostilas do Centro Psicopedagógico da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais e do Projeto Alfa (desenvolvido nas escolas estaduais no final da década de 70).

Q O que é avaliado nos testes de "reajustamento"?

Ao elaborarem seus instrumentos de avaliação, as esco-

1as procuram fazê-lo observando as habilidades que são trabalhadas no "período inicial", divididas, segundo a publicação da SEE/MG - *Atividades fundamentais para a aquisição do mecanismo básico da leitura e da escrita* (1984) - em oito grandes categorias: * linguagem oral, esquema corporal, educação sensorial, coordenação motora geral, organização espaço-temporal, associação de idéias, organização lógica, análise e síntese.*

Destas, as habilidades ligadas à linguagem oral e ao esquema corporal não são avaliadas diretamente nas provas.

Estes pré-requisitos estariam associados ao conceito de "prontidão" ou "maturidade" que, conforme foi analisado no capítulo 1, ao enfatizarem aspectos puramente perceptivos e motores, desconsideram aspectos conceituais da escrita, tornando-a um ato simplesmente mecânico.

Os testes, ao apresentarem questões "escolares", são francamente favoráveis aos alunos das classes dominantes e excluem as crianças das classes subalternas que não possuem familiaridade com o material usado.

Nos testes analisados, pode-se perceber que determinadas habilidades são mais valorizadas, isto é, o número de questões relativas a elas é maior, ao passo que outras, dentro das áreas, sequer são avaliadas. Contudo, não existe uma regra geral que permita perceber um "consenso" em termos da habilidade mais valorizada.

Em um dos testes, por exemplo, havia cinco questões relativas à memória visual, e nenhuma sobre percepção figura-fundo ou organização temporal. Outro teste avaliou preferencial-

mente a memória auditiva, não avaliando a percepção das relações espaciais ou a coordenação motora fina, por exemplo. Em que pese a omissão da apuração de algumas habilidades em determinadas provas, no cômputo geral, todas elas foram avaliadas.

✧ O discurso e a prática da escola atribuem uma grande importância àquilo que consideram como pré-requisitos, supondo que seu "desenvolvimento" possibilitaria a aprendizagem, sem dificuldades, da leitura e da escrita.

Segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1986),

o mínimo que se pode dizer é que isso é insatisfatório (...) surge inevitavelmente a pergunta do que é que há de especificamente ligado à lecto-escrita, nessa extensa lista de fatores. (p. 26)

Dessa forma, o tipo de avaliação a que se submetem as crianças na escola é, decididamente, inapropriado. Vejamos, então, as categorias avaliadas e as habilidades a elas vinculadas (a ordem em que são aqui apresentadas não obedece a nenhuma hierarquização).

Segundo a publicação *Atividades fundamentais para a aquisição do mecanismo básico da leitura e escrita*, já mencionada,

As primeiras impressões do mundo exterior chegam ao homem, ainda na fase intra-uterina, graças à estreita relação mãe-feto. À medida que a criança vai crescendo, essas

70

impressões se intensificam através dos órgãos dos sentidos, contribuindo para o seu desenvolvimento global. O ambiente constitui o primeiro fator a servir de estímulo para o treino sensorio-motor.

A escola deve, portanto, propiciar um ambiente estimulante, favorecendo experiências variadas à criança, a fim de assegurar-lhe este crescimento. (p. 23)

A educação sensorial abrangeria, assim, de acordo com a literatura sobre "prontidão", o trabalho com as áreas relacionadas aos canais sensoriais (visão, audição, tato, olfato e paladar), no sentido de se desenvolver habilidades de atenção, percepção e memória.

O que a escola é levada a concluir, a partir do que foi acima citado, e também da análise, tanto das "definições" sobre as habilidades como das questões utilizadas para avaliá-las, e pelo fato de que principalmente as crianças das classes subalternas não conseguem um bom desempenho nas provas, é que o ambiente dessas crianças possuiria pouca estimulação, o que lhes acarretaria um "déficit" sensorial, filiando-se, assim, a escola, à teoria da deficiência cultural, apontada no capítulo 1. No quadro dessa teoria é que são planejadas e desenvolvidas as atividades do período preparatório.

Dentro da primeira área, a visão, a atenção visual, segundo a publicação da SEE/MG, consistiria "numa aplicação cuidadosa da mente a alguma coisa, permitindo selecionar determinadas características em estímulos apresentados" (p. 23).

Entre as atividades sugeridas para o desenvolvimento desta habilidade, encontramos: passeios e excursões, compara-

ções de objetos, exercícios imitativos, exercícios com "blocos lógicos", exercícios com quebra-cabeças, execução de ordens simples e complexas, atividades de observação. Uma forma de avaliar tal habilidade seria, por exemplo, através da comparação de: objetos de uma mesma espécie, objetos de espécies diferentes, objetos pertencentes a um mesmo conjunto, execução de exercícios imitativos.

As atividades sugeridas, tanto para o treino como para a avaliação desta habilidade, não se relacionam à aprendizagem da leitura e da escrita. Em que, por exemplo, a comparação entre objetos, a execução de ordens, a imitação de movimentos e gestos pode predizer o sucesso de um aluno em alfabetização?

A percepção, outra habilidade considerada como pré-requisito, segundo a publicação *Atividades fundamentais para a aquisição do mecanismo básico da leitura e escrita*,

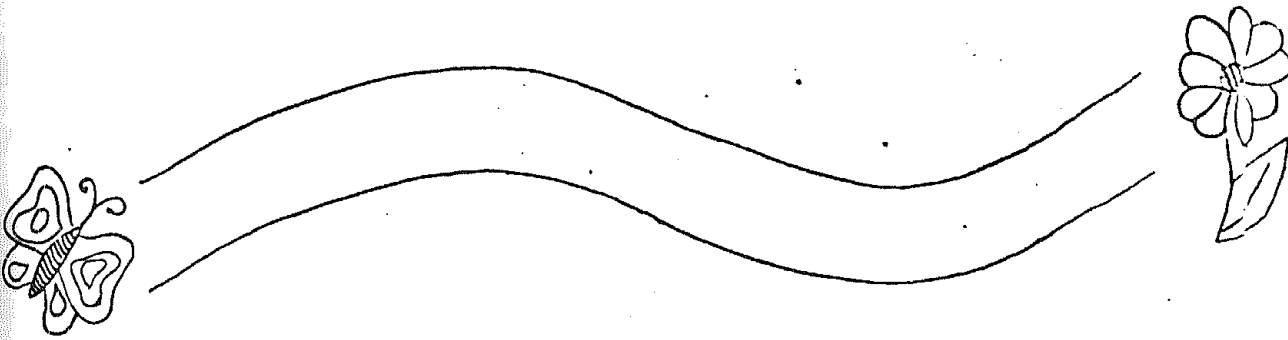
é uma das funções pedagógicas fundamentais e constitui a ligação entre o homem e seu ambiente. Está envolvida em quase todas as nossas ações. Consiste em esmiuçar um estímulo para que a criança tenha uma noção perfeitamente feita da sua cor, tamanho, forma, espessura, densidade, peso, posição, etc. (p.32)

Na percepção visual estariam incluídos os seguintes "aspectos": coordenação visomotora, percepção figura-fundo, consistência perceptual, percepção da posição no espaço e percepção das relações espaciais.

Coordenação visomotora foi definida de acordo com a li

teratura sobre "prontidão" como sendo a capacidade de coordenar a visão com os movimentos de uma ou mais partes do corpo. Quando uma criança apresenta coordenação visomotora deficiente, mostra-se desajeitada nas ações, apresenta dificuldade em desenhar, cortar, colar, seguir a progressão da leitura e escreverá desordenadamente. Com os exercícios de coordenação visomotora, o aluno "*possivelmente será capaz de ler e escrever da esquerda para a direita e controlar o gesto para uma escrita legível*" (SEE/MG, 1984, p. 33).

A coordenação visomotora, foi avaliada em todas as provas com uma questão em cada uma; por exemplo:



Agora, vocês vão fazer com o lápis o caminho que a borboleta seguiu para encontrar a flor. Atenção. Vocês vão passar bem pelo meio do caminho sem encostar nas linhas da estradinha.
 A borboleta fez esta viagem de uma só vez. Vocês também não podem tirar o lápis do papel.

O que se pode afirmar em relação a esta questão e a todas que lhe são similares, bem como às atividades de recortes, colagens, desenhos e coloridos, é que não se relacionam com a capacidade de ler e escrever da esquerda para a direita, nem com a escrita legível.

Conforme enfatiza SILVA (1981), a seqüência espaço-direcional em nossa língua (da esquerda para a direita e de cima para baixo) não é consequência da natureza física do homem:

Os olhos estão aptos a correr o papel não só da esquerda para a direita, como da direita para a esquerda; tanto no sentido horizontal, quanto no vertical (...). Por ser um elemento introduzido arbitrariamente na escrita, a direção é matéria de aprendizagem e, portanto, deverá ser objeto de treinamento. (p. 9)

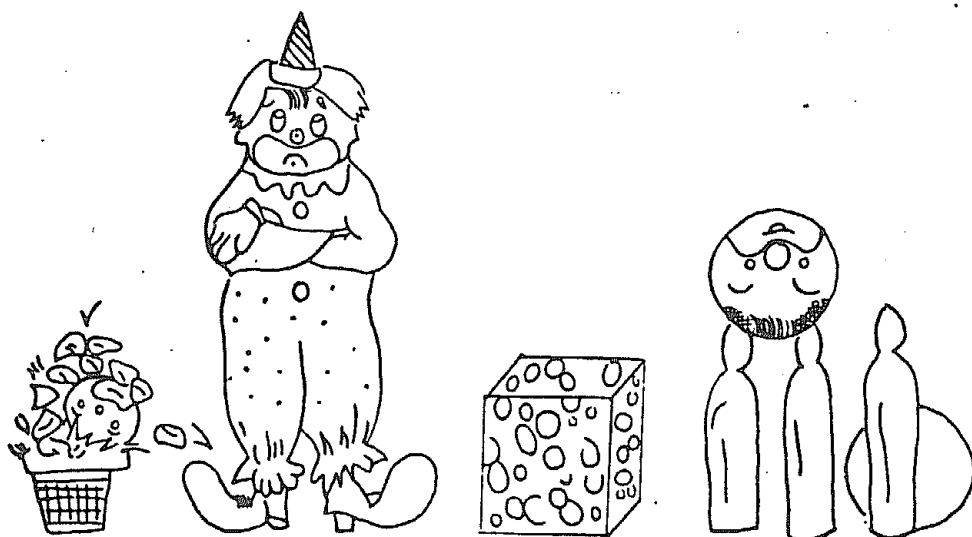
Assim, a direção da leitura e da escrita deve ser ensinada às crianças tanto verbalmente quanto em textos a serem lidos para elas. As crianças das classes dominantes, graças ao seu contato com livros, jornais, revistas, e à frequência dos comportamentos de leitura e escrita em seu contexto, em geral já chegam à escola dominando essa aprendizagem. Ao contrário, as crianças das classes dominadas, por não conviverem da mesma forma com material escrito, vão, em geral, aprender na escola que escrita e leitura se fazem da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ora, essa aprendizagem torna-se difícil quando os exercícios de coordenação visomotora não têm nenhuma relação com a escrita.

* A publicação *Atividades fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita* definiu a percepção da figura-fundo como a capacidade de destacar uma figura por vez, dentro de um conjunto, constituindo-se no centro de atenção do observador, não permitindo que outros elementos ali presentes intervenham.

* O não desenvolvimento completo desta área, conforme a literatura específica sobre "prontidão" acarretaria dificuldades que, a nível do desempenho do aluno, poderiam ser responsabilizadas por sua desorganização e distração, uma vez que a atenção da criança é constantemente atraída por estímulos diferentes. O oposto também aconteceria, e se traduziria por uma rigidez perceptiva.

* Crianças com dificuldades de percepção figura-fundo tenderiam, então, a apresentar grande "desarrumação" nos trabalhos, em razão da sua incapacidade de encontrar o lugar certo na página, pulando linhas e mostrando, mais tarde, dificuldades em encontrar palavras num dicionário.

A percepção figura-fundo foi avaliada em apenas uma das quatro provas, com a seguinte questão:



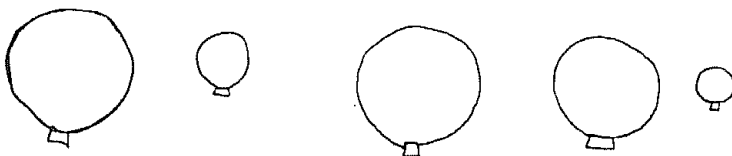
Leleco é um palhacinho do circo. Ele quer brincar mas seus dois amiguinhos se esconderam. Vamos procurar no desenho os dois palhacinhos que estão escondidos? Vocês vão fazer uma cruz em cada um deles.

O fato de a percepção figura-fundo haver sido avaliada em apenas um dos quatro testes não retira a importância que lhe é dada, não só a nível do discurso, mas também na prática pedagógica das escolas. É grande o número de exercícios que pedem aos alunos para "distinguir" objetos entrelaçados, "discriminar" através de colorido formas que fazem parte de um desenho.

O tipo de questões apresentadas nas provas não permite inferir toda essa quantidade de "problemas" que supostamente apareceriam quando esta habilidade não estivesse "suficientemente" desenvolvida (ou treinada?).

* Além disso, a indagação ainda permanece: em que a habilidade de distinguir figuras determina o sucesso na alfabetização?

* Questões que avaliam a constância perceptual, outra habilidade considerada pela literatura sobre "prontidão" como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, es-tiveram presentes em três dos quatro testes analisados. Um exemplo:



34

*Olhem os balões do aniversário do Paulinho.
Eles estão sem cordão. Vocês vão colocar
cordão só nos balões do mesmo tamanho.*

Exemplo

Constância perceptual, segundo a publicação da SEE/MG, é a capacidade de perceber objetos de maneira definida e coerente, ainda que possuam formas, tamanhos e cores variadas. A dificuldade para perceber constância de forma, tamanho e cor possivelmente faria com que a criança não percebesse a distinção entre letra cursiva e manuscrita, maiúscula e minúscula. Ela poderia, também, entender como nova uma palavra que conhecesse bem quando esta lhe fosse apresentada em forma, cor, tamanho ou tipo de impressão diferentes. O trabalho com símbolos de qualquer espécie em crianças que possuíssem tal dificuldade seria muito difícil.

As atividades para o treino da constância perceptual, da forma como são propostas pela escola (através de desenhos), não conduzem, certamente, a criança à distinção entre letras cursivas e manuscritas, nem facilitam o trabalho com símbolos. Por que não usar letras, ou mesmo palavras?

"A seqüência no tempo e no espaço é elemento indispensável à comunicação lingüística" (SILVA, 1981, p. 9). Por exemplo, enumerando em outra seqüência os fones da palavra galo, obteremos a palavra gola, cujo significado é diferente. Nesse sentido, é necessária a percepção da constância.

Em relação à suposta dificuldade em trabalhar com símbolos que se manifestaria nas crianças que não possuem tal habilidade, autores como FERREIRO e TEBEROSKY (1986), FERREIRO

(1985), CARRAHER e REGO (1983), GÖES (1984) e LEMLE (1987) enfatizam que a * aprendizagem da leitura e da escrita implica, entre outros aspectos, a compreensão, por parte da criança, do caráter simbólico do sistema escrito. Assim, para saber o que representam "aqueles risquinhos pretos numa página branca" (LEMLE, 1987, p. 7) é necessário que ela possua a idéia de símbolo e de que

a relação entre um símbolo e a coisa que ele simboliza é inteiramente arbitrária, ou seja, a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada. (LEMLE, 1987, p. 8)

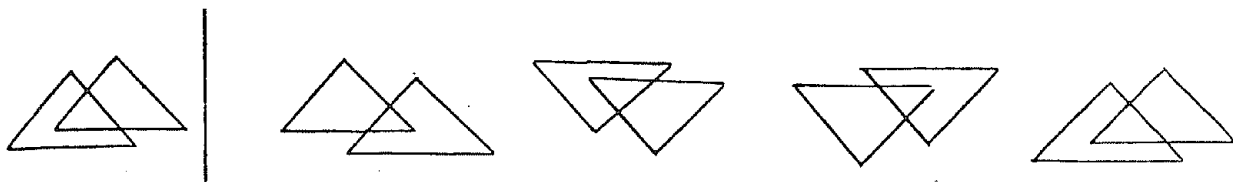
A percepção da posição no espaço, de acordo com a literatura sobre "prontidão", seria a capacidade do indivíduo para perceber posições e direções em relação a si mesmo e aos objetos entre si.

* As crianças que tivessem problemas na percepção da posição no espaço mostrar-se-iam desajeitadas e hesitantes e apresentariam alguns distúrbios tais como dificuldades em compreender o significado de palavras que designam posições espaciais (dentro, fora, acima, abaixo, etc.). Além disso, a percepção da posição de um objeto em relação ao seu corpo ficaria comprometida, o que poderia acarretar, futuramente, troca de letras como o b pelo d, p pelo q, escrita espelhada (inverter a colocação da letra dentro da palavra; por exemplo, "em" por "me", "as" por "sa", etc.).

Dos quatro testes analisados, três apresentaram ques-

tões avaliativas da posição no espaço. Um exemplo:

Observem este desenho (mostrar).
Marquem, com uma cruz, o desenho que está
na mesma posição do 1º.



Em relação à percepção da posição no espaço, tanto na sua "conceituação" quanto nas atividades realizadas e nas "conseqüências" apontadas, no caso de seu não "domínio", percebe-se mais uma vez a completa inadequação e a falta de significado dos exercícios através dos quais vem sendo desenvolvida, para a aquisição da leitura e da escrita.

Em primeiro lugar, é muito raro que uma criança chegue à escola sem saber distinguir posições espaciais, pois estas fazem parte de vivências e situações que a acompanham cotidianamente: a mãe e o pai estão fora de casa; a panela está em cima do fogão.* São por esses exemplos pode-se deduzir que tais "conceitos", da forma como são propostos nas atividades, não possuem nenhuma relação com a alfabetização. Servem apenas para confundir e discriminar as crianças das camadas populares.

Em segundo lugar, a Linguística explica as trocas de

letras, as inversões, de uma forma que não está relacionada ao "treino" de escolha de objetos em posições iguais. Para quem ainda não se alfabetizou, as letras são riscos numa página. É necessário, então, que a criança entenda que cada um daqueles traços vale como símbolo de um som da fala. Deste modo,

... o aprendiz deve poder discriminar as formas das letras. As letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes e por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento de percepção. Tomemos alguns exemplos. A letra p e a letra b diferem apenas na direção da haste vertical, colocada abaixo da linha de apoio ou acima dela. O b e o d diferem apenas na posição da barriguinha em relação à haste. O p e o q diferem entre si por esse mesmo traço, isto é, a posição da barriguinha. (LEMLE, 1987, p. 8)

Os objetos com os quais lidamos em nosso dia-a-dia não se transformam quando mudam de posição. Uma caneca é sempre uma caneca, estando virada para cima ou para baixo. Uma cadeira será sempre uma cadeira, estando à direita ou à esquerda de uma mesa. Uma bola continuará sendo uma bola, estando em cima ou embaixo da cama. Isto, contudo, não vale para as letras. Um p com a haste para cima transforma-se em b; um q virado transforma-se em p; u de cabeça para baixo torna-se n, etc. As diferenças distintivas entre as letras do alfabeto são muito sutis. Se não levar em conta conscientemente a percepção dessas posições, a criança não aprenderá a ler.

Por último, a definição arbitrária da direção da sequência gráfica nos elementos gráficos de uma língua justifica um treino quanto a este aspecto e a criança deverá apren-

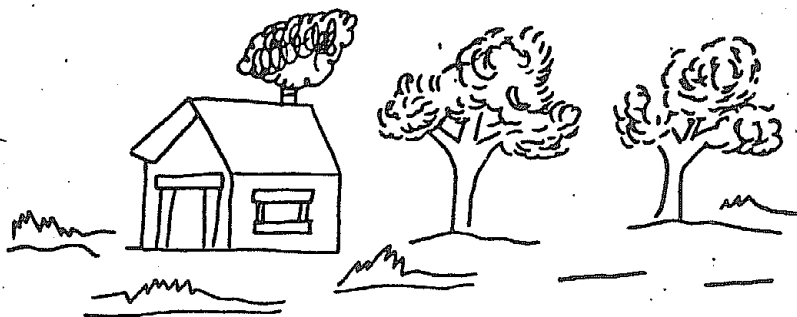
der a considerar a direção das formas na escrita. Nesse sentido, as trocas de letras não deverão ser consideradas como "problemas de aprendizagem".

A percepção das relações espaciais, para a bibliografia utilizada como fundamento da prática da escola, no período preparatório, seria a capacidade de perceber a posição de objetos entre si, e dependeria de uma boa percepção da posição no espaço. As percepções da posição no espaço e das relações espaciais estariam intrinsecamente ligadas às noções do esquema corporal. Segundo a publicação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais:

Enquanto a criança não for capaz de conhecer seu próprio corpo, não poderá analisar as relações dos objetos, nem transferir o conhecimento de si ao conhecimento do outro e se organizar em relação a ele. (p.33)

Sobre o esquema corporal tratarei posteriormente, mas parece-me uma grande extrapolação dizer que a percepção de um ou mais objetos entre si depende fundamentalmente do conhecimento de si e do outro. Em que isto se relacionaria com a aprendizagem da leitura e da escrita?

A percepção das relações espaciais foi avaliada em todos os quatro testes, às vezes com mais de uma questão.



Olhe aqui que bonito. Mostrar. Temos aqui uma casa com muitas árvores. Você vai fazer um colorido na árvore que está atrás da casa. (Pausa). Faça um risco na árvore que está mais longe da casa.

Por estarem relacionadas entre si, entendo que a crítica feita ao tipo de trabalho desenvolvido pela escola visando a percepção da posição no espaço pode ser estendida ao que é feito tendo em vista a percepção das relações espaciais. Não será, certamente, marcando desenhos de objetos que estão na frente, longe, perto, atrás, que a criança entenderá a orientação espaço-temporal da leitura e da escrita.

Ainda em relação à área visual, dentro das três habilidades (atenção, percepção e memória) relacionadas aos cinco sentidos, o trabalho com a memória visual envolveria, segundo a literatura sobre "prontidão", a rememoração, pela criança, de estímulos que foram retirados após momentos de observação.

Somente um dos quatro testes apresentou uma questão para avaliar tal habilidade, na qual os alunos deveriam reproduzir o desenho de um caju, numa cartolina, e que ficara exposto cerca de um minuto. É importante registrar que quando me foi mostrado o cartão com o desenho, tive dificuldade em reconhecer que se tratava de um caju. Necessário se faz questionar em que a memorização de desenhos ajudaria na aquisição da leitura e da escrita.

A acuidade auditiva é bastante valorizada, porque teria um papel preponderante na alfabetização pelo fato de constituir um requisito básico para a percepção de sons diferen-

tes, semelhantes e homorgânicos. As atividades propostas visam o desenvolvimento das habilidades de atenção, percepção e discriminação auditiva e memória auditiva.

A atenção auditiva seria

a capacidade que o indivíduo tem de ouvir, concentrar e, conseqüentemente, interessar-se por determinados sons em uma série complexa de estímulos que, constantemente, o envolvem. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1984, p. 27)

Esta habilidade não é diretamente avaliada nas provas de reajustamento. As atividades "recomendadas" para o seu desenvolvimento incluem imitação de sons diversos, batidas com mãos e pés, repetição de seqüências numéricas, memorização de versos e cantigas. Dessas, apenas a memorização de rimas oportuniza às crianças a compreensão de um sistema alfabético de escrita como o nosso.

Conforme enfatiza REGO (1987), devem ocupar maior espaço entre as atividades da sala de aula,

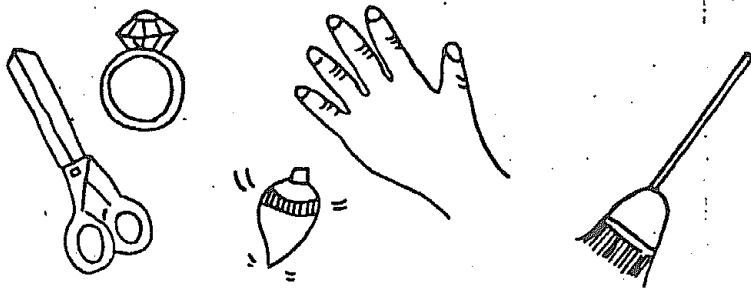
exercícios que conduzam à identificação de rimas e de semelhanças de sons entre palavras, a partir de jogos com figuras ou com figuras e escrita de palavras que levem a criança a ter que refletir sobre as características sonoras das palavras. (p. 155)

A percepção auditiva está relacionada ao processo que permite conhecer, compreender e organizar estímulos recebidos oralmente, que serão discriminados através da descoberta de semelhanças e diferenças. Durante o período preparatório, as

atividades de percepção e discriminação auditiva são apresentadas de maneira simultânea e começam, de modo geral, com observações de ruídos da natureza, sons não vocais, sons vocais e sons de palavras. Os exercícios gráficos de discriminação auditiva pedem que se identifiquem as figuras e posteriormente as palavras cujos nomes começam (ou terminam) com um som apresentado.

Apesar de serem atividades dadas com grande frequência nas salas de aula, apenas dois testes avaliam essa habilidade, sendo que em um deles foram utilizadas quatro questões deste tipo. Um exemplo:

Vejam os desenhos que estão adiante do numeral 3 (mostrar). Liguem com um traço todos os desenhos que tenham a mesma terminação (terminam igual).



As atividades e as avaliações da habilidade de percepção e discriminação auditiva, da forma como são feitas pela escola, não propiciam aos alunos, como se pretende, a consciência de sons semelhantes, diferentes e homorgânicos. A impor

tância que é dada à exercitação da discriminação auditiva re^uflete a preocupação em fazer com que a criança discrimine sons, identifique semelhanças e diferenças como um fim em si. O pres^uposto que fundamenta as atividades de discriminação auditiva, e também as de discriminação visual, seria o de que, não existindo dificuldade para discriminar formas visuais ou audi^utivas pr^oximas, não deveria haver dificuldade para aprender a ler. Nesse sentido, a língua escrita seria a simples transcri^ução do sonoro para o visual.

Contudo, segundo FERREIRO (1984),

... se se concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de cons^utrução de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes. Embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de represen^utação. (p. 9)

Isto significa a compreensão de alguns pontos importan^utes tais como: o fato de que a entonação, por exemplo, como um dos elementos essenciais da língua oral, não é representa^uda; as semelhanças no significado são ignoradas, sendo privi^ulegiadas as semelhanças sonoras, etc. Assim, não existe senti^udo em enfatizar a discriminação auditiva simplesmente pedindo aos alunos que marquem no desenho os nomes dos objetos que "começam ou terminam igual".

A conscientização da percepção auditiva se constitui num problema para a criança que está iniciando o processo de

alfabetização. Pelo fato de as letras simbolizarem sons da fala, é preciso que as diferenças linguisticamente relevantes a esses sons sejam percebidas, de tal forma que se escolha de modo adequado a letra certa para simbolizar cada som.

É claro que sô será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente uma das outras. (LEMLE, 1987, p. 9)

Veja Nesse sentido, a criança deve possuir a consciência das partes que compõem a fala, percebendo as diferenças de sons pertinentes às diferenças de letras, o que vem a ser uma análise bastante sutil.

Ainda relacionadas à educação sensorial, de acordo com a bibliografia utilizada pelas escolas para a avaliação das "condições" das crianças para o início da alfabetização, estariam as áreas tátil, gustativa e olfativa dentro das habilidades de atenção, percepção e memória. A fundamentação para o trabalho com estes sentidos e sua importância para a alfabetização se relacionaram, segundo a publicação *Atividades fundamentais para aquisição do mecanismo da leitura e da escrita*, ao fato de que

Importante Também os sentidos do tato, olfato e paladar merecem atenção especial do professor ao se preparar a criança para leitura e a escrita. É que a criança não se contenta em ouvir apenas; tudo o que encontra ao seu alcance, o que lhe agrada, quer pegar, apalpar, observar, provar, cheirar, etc. O de-

desenvolvimento da linguagem oral está ligado de maneira direta às percepções táteis, do paladar e olfativas. É por meio delas que a criança adquire conhecimento, formando conceitos, enriquecendo o vocabulário e fixando formas de aprendizagem... (p. 90)

Destaque é dado à área tátil por ser usada, de acordo com a publicação da Secretaria de Estado da Educação, nos diversos métodos de alfabetização. * As três áreas citadas e as habilidades correspondentes não foram avaliadas nas provas de reajustamento, embora trabalhadas durante o período preparatório.

Outra categoria bastante valorizada nas atividades do período preparatório é a orientação espaço-temporal. A literatura sobre "prontidão" parte do pressuposto de que a percepção do mundo é uma percepção espacial, que tem o corpo como ponto de referência. Espaço e tempo formariam um todo indissociável, pelo fato de que todo e qualquer ato aconteceria num tempo e num espaço.

Orientar-se no espaço é ver-se e ver as coisas em relação a si próprio. Orientar-se no tempo é situar o presente em relação ao antes e ao depois, é avaliar o movimento no tempo, distinguindo o rápido do lento, o sucessivo do simultâneo. É saber situar os movimentos no tempo, uns em relação aos outros. Estas noções são elaboradas, construídas paulatinamente, parecendo formar-se sobre impressões prévias que confirmam o esquema corporal. (Secretaria de Estado da Educação, 1984, p. 94)

Assim, seria necessário, para se desenvolver a organização temporal, que a criança vivenciasse situações e experi-

ências que contivessem em si duração, sucessão e orientação, elementos que caracterizariam o tempo.

Para a criança, o tempo é o espaço vivido, quer dizer, a duração de uma ação. (...) Para adquirir o conceito de tempo, é importante que a criança seja levada a viver diferentes ritmos, pois o ritmo, através da regularidade de sua sucessão, é uma maneira concreta de vivenciar o tempo (...) Se o tempo é o espaço vivido, cada movimento no espaço implica um tempo. Como todo movimento tem um ponto de partida e um ponto de chegada, este movimento tem um antes e um depois. Por isso, é importante que o professor se lembre de que toda vez que estiver lidando com o espaço, estará, obrigatoriamente lidando com a questão temporal. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1984, p.94)

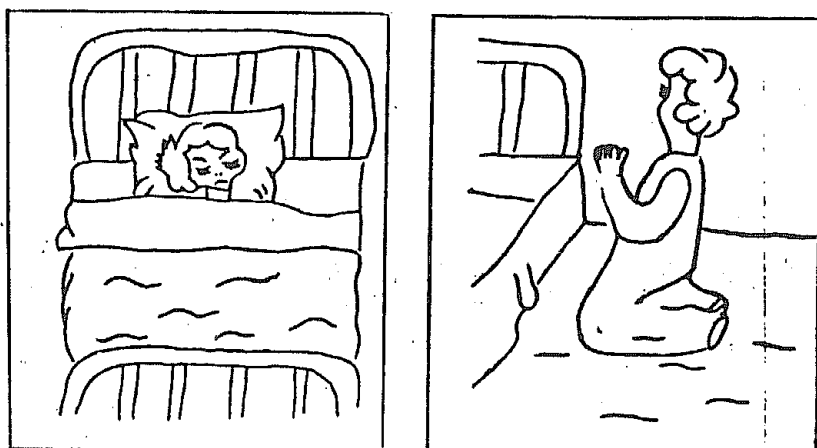
organização
afirmação
afirmação

No discurso da escola e da bibliografia sobre "prontidão", pelo fato de estarem assim relacionados tempo e espaço, o trabalho com a organização temporal e sua importância na alfabetização são definidos como fundamentais. Problemas nesta área ocasionariam dificuldades para a percepção da sucessão de sons no tempo. A dificuldade de orientação temporal influenciaria no saber ouvir, poderia acarretar prejuízos à linguagem oral, o que seria transferido para a leitura e a escrita. A dificuldade em perceber seqüências determinaria, por exemplo, a inversão de sílabas em palavras, causando também dificuldades no processo de análise e síntese, quando os elementos que compõem a frase não seriam percebidos de forma isolada ou, de forma inversa, elementos percebidos isoladamente não se globalizariam.

As questões utilizadas para avaliação da organização

temporal pedem à criança, por exemplo, para colocar na ordem dos acontecimentos os quadros relativos a uma história.

A orientação espacial não é avaliada nos testes de reajustamento, pois para seu desenvolvimento são sugeridas atividades como: locomoção livre (individualmente e em grupos); percursos com ou sem obstáculos (a serem evitados), etc. A organização temporal foi avaliada em três das quatro provas aqui analisadas. Um exemplo:



Observe bem esse desenho. Ele conta uma história. Escute. "Marcinha é uma boa menina. Todas as noites, antes de deitar, ela agradece a Deus as coisas boas que recebeu. Depois Marcinha dorme tranquilamente". Ponha uma cruz no final da história.

* Mais uma vez, é necessário salientar que seqüenciar histórias, marcar o seu começo ou final, através de gravuras e desenhos, não têm relação direta com a aprendizagem da língua escrita. Não é o fato de perceber e seqüenciar corretamente as histórias que fará com que a criança não inverta sílabas ao

escrever palavras. Em nossa língua, a seqüência espaço-direcional, por ser uma característica arbitrária, deverá ser ensinada às crianças. Por isso, durante o processo de alfabetização, a seqüência das letras e sílabas poderá aparecer invertida. Tal fato não deverá ser caracterizado como uma anormalidade, nem como dificuldade para a aquisição da leitura e da escrita.

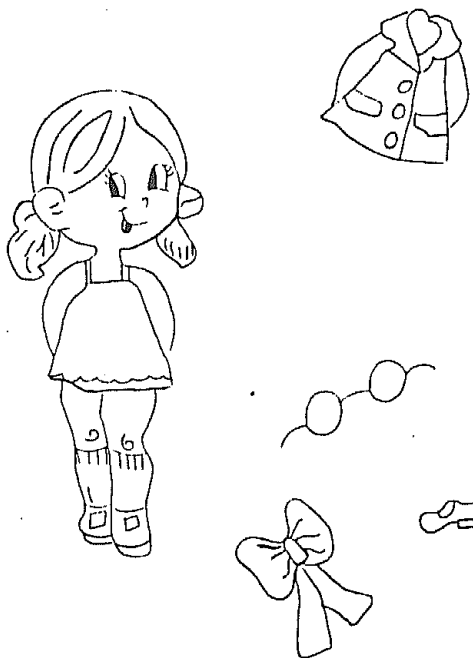
Além disso, a seqüenciação de fatos numa história constitui um tipo de tarefa muito comum para as crianças das classes dominantes. Elas ouvem histórias, reproduzem-nas, lêem revistas em quadrinhos e estão sempre sendo chamadas a relacionar o antes, o agora, o depois. As crianças das classes subalternas não possuem esses tipos de experiências. Elas estão intimamente ligadas ao presente representado pela família e pela luta indispensável à sobrevivência. Também nessa área, portanto, os testes são discriminativos, penalizando estas crianças.

A associação de idéias, outra categoria exercitada e avaliada no período preparatório, como sendo pré-requisito para a alfabetização, seria, de acordo com a publicação *Atividades fundamentais para a aquisição do mecanismo básico da leitura e da escrita* (1984),

(...) a capacidade que se tem de unir as idéias, os fatos, as lembranças, os sentidos existentes em nosso espírito, para interpretar a realidade. A importância dessa função de associação é enorme porque de na da valeria possuir muitos conhecimentos, se

não houvesse ação imediata do cérebro para fazer associações, perceber relações, gerando novas idéias. (p. 106)

Das quatro provas analisadas, três utilizaram questões para avaliação da associação de idéias. Um exemplo:



Risquem os desenhos que mostram o que temos na cabeça.

Este tipo de questão e o trabalho a ele relacionado parecem supor que somente o treino realizado na escola possibilitaria às crianças desenvolverem a associação de idéias, como se ela não existisse em todas as pessoas. Associam-se, por exemplo, cores a objetos, aos times de futebol, ao ônibus que se toma para ir para casa, e, conforme já foi dito, num nível de percepção mais refinado, associam-se os sons às letras.

O que se pode dizer, uma vez mais, é que também este tipo de atividade, da forma como é proposta pela escola, não define quem possui ou não capacidade para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A organização lógica foi considerada na bibliografia utilizada pelas escolas como sendo a fase mais elaborada das atividades intelectuais, porque a estruturação e reestruturação do pensamento precederia um trabalho de associação de idéias, percepção, julgamento. A organização lógica permitiria a identificação e a organização, pela criança, das partes dentro de um contexto.

A base para esta etapa seriam

atividades que envolvem seqüências de fatos, formas, cor, tamanho e seus contrastes, séries trabalhadas anteriormente no plano concreto e semi-abstrato. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1984, p. 107)

Note-se, então, que todas as áreas trabalhadas no período preparatório estariam relacionadas à organização lógica. Dessa forma, os alunos que não conseguem, do ponto de vista da escola, um bom desempenho em termos dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita não possuiriam "organização lógica". Cabe aqui ressaltar novamente que as atividades executadas durante o período preparatório em nada se relacionam com a organização lógica, a não ser, é claro, com a "lógica" da escola.

A análise e síntese, por sua vez, envolveria a composi

ção e a decomposição de um todo em partes e estaria, segundo a literatura sobre "prontidão",* associada ao mecanismo básico da aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, da forma como ela é trabalhada nas escolas (através da recomposição de figuras), em nada ajuda a compreensão pelas crianças de que as frases, as palavras, as sílabas são reanalisáveis em seqüências sonoras. Nenhuma das quatro provas apresentou questões avaliativas de análise e síntese.*

A coordenação motora é, dentro das oito categorias treinadas e avaliadas, uma das mais valorizadas; sua "ausência" ou "desenvolvimento deficiente" justifica a retenção de muitas crianças, especialmente das classes dominadas, no período preparatório. Na literatura sobre "prontidão", a coordenação motora seria a capacidade de utilizar movimentos corporais de maneira harmoniosa. Ela compreenderia a coordenação motora grossa e a coordenação motora fina.

Coordenação motora grossa: envolve as partes maiores do corpo. Apresenta dois aspectos bem diferenciados: dinâmica e estática, ou seja, a forma em que esta coordenação se realiza, em movimento ou em repouso. As atividades de coordenação motora fina envolvem partes menores do corpo, como: mãos, pés, olhos. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1984, p. 28)

No trabalho com a coordenação motora, privilegia-se o treino muscular dos ombros, braços, antebraços, cotovelos, pulsos e dedos, porque este treino se constituiria num pré-requisito para a aquisição do mecanismo da escrita.

Dessa integração de conjuntos musculares resultará uma escrita harmoniosa. Para se atingir resultado foi utilizada uma graduação de atividades, partindo de exercícios amplos, corporais, atingindo os de treinamentos específicos (educação gestual) e os abstratos (técnicas escriptográficas). Daí por diante a criança deverá estar pronta para traçar a escrita das letras. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1984, p.28)

Para avaliar a coordenação motora das crianças, a escola utiliza exercícios tais como: traçado de guirlandas (simples ou complexas), complementação de séries com elementos gráficos (geométricos ou não), observação cotidiana do traçado, do colorido dentro de limites, do recorte, da colagem. Todas as quatro provas aqui analisadas apresentaram questões relativas à coordenação motora. Três delas avaliaram, ainda, dentro deste "pré-requisito", a cópia de palavras ou expressões pelos alunos.

* As atividades e as avaliações da coordenação motora são altamente discriminatórias em relação às crianças das camadas populares. Por não possuírem contato com material de escrita, essas crianças são mais uma vez colocadas em desvantagem. Avaliar a precisão do traçado, a cópia perfeita, o recorte com tesoura, o colorido em quem não está familiarizado com este tipo de material e a partir daí definir-se que tais alunos não possuem coordenação motora e, portanto, deve-se submetê-los a um treinamento que supostamente lhes possibilitaria uma "escrita harmoniosa" é uma atitude no mínimo incosequente.

Segundo KIGUEL (1987), o grafismo possui níveis de manifestação que vão desde a garatuja (traços desordenados no

papel; movimentos repetidos - longitudinais e circulares; rascos aos quais a criança atribui significados) ã escrita prã-esquemãtica (desenho de formas que gravitam no espaço) e ã escrita esquemãtica (quando o traçado das letras ã feito de forma irregular, trãmula, retocada, macrogrãfica, com dificuldade em dispor os conjuntos grãficos no espaço da folha). Depois, ocorrem uma evoluçã, em que a letra diminui de tamanho, o domãnio do traçado dos grafemas e maior velocidade.

Alãem disso, pesquisadores como FERREIRO (1985), FERREIRO e TEBEROSKY (1986), CAGLIARI (1984), SILVA (1981) tãem demonstrado que, ao contrãrio do que tem sido praticado nas escolas, o melhor seria comeãar a ensinar os grafemas em letras de imprensa maiũsculas, depois em minũsculas e, por fim, em escrita cursiva. Para eles, a passagem da letra de imprensa para a forma cursiva se farã com facilidade quando as crianãas aprenderem o que ã escrever.

O esquema corporal e a linguagem oral, tambãem considerados pela escola e pela literatura sobre "prontidão" como prã-requisitos, não são avaliados nos testes de reajustamento. Segundo POPPOVIC (1966), o esquema corporal seria a consciãncia do prãprio corpo, das suas partes, dos movimentos corporais, posturas e atributos, e integrar-se-ia com outras noães de relaãõ.

* Muitas das condutas consideradas "anormais" e atã mesmo o fracasso escolar, em um grande nũmero de vezes, são creditados pela escola a perturbaãões do esquema corporal e da lateralizaãõ. Leitura lenta, silãbica, utilizaãõ de dedo ou rãgua para seguir o texto, interpretaãõ deficiente, trocas,

inversões, omissões, acrêscimo de letras, sílabas, palavras e frases na leitura e na escrita, dificuldade para fazer cálculos matemáticos, dificuldade em seqüenciar fatos históricos são explicados pela escola como algumas das manifestações escolares das perturbações no esquema corporal.

* Do ponto de vista da escola e da bibliografia à qual ela recorre, as noções sobre o esquema corporal, quando mal desenvolvidas, estariam embasando a chamada "imaturidade" para a alfabetização. É importante registrar que a quase totalidade dos alunos considerados como possuindo "problemas" no esquema corporal pertencem às camadas populares.

O trabalho com a linguagem oral, segundo a publicação da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1984),

nas séries iniciais do 1º grau tem por objetivo ajudar a criança a perder as possíveis inibições e expressar-se fluentemente na modalidade da língua que usa em seu meio familiar. Assim que ela chega à escola, deve ser encorajada a falar para comunicar-se com desembaraço e espontaneidade, a dividir suas idéias com os colegas e o professor. (p. 9)

Contudo, o trabalho com a linguagem oral nas escolas privilegia quase que exclusivamente a fala da professora. Principalmente nas turmas consideradas "fracas", o discurso das crianças é silenciado: sempre existe alguma coisa a ser corrigida nas suas falas, perguntam sempre o que não devem, o que dizem da sua vida não interessa. Leva-se ao "pê-da-letra" a recomendação de SANTOS (1987): "Desenvolvimento propriamente

dito da atividade, tendo sempre como objetivo a participação de toda a classe, porém, um aluno de cada vez". (p. 65) (grifo meu.)

Ainda em relação aos testes analisados, dois deles avaliaram conceitos matemáticos como "muito", "pouco", conjuntos e também escrita de numerais. É importante esclarecer que, dos quatro testes, três foram utilizados no remanejamento de alunos após o período preparatório, e um deles foi utilizado na organização das turmas para o período de "iniciação escolar" que as escolas chamam de "prézinho".

A escola que não utilizou teste para a organização das turmas preferiu adotar uma ficha de avaliação composta de itens propostos pela publicação da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. De acordo com as supervisoras (tanto a das turmas novatas quanto a das duas repetentes, na escola que utilizou este mecanismo), os itens eram avaliados semanalmente, através de atividades propostas pelas professoras. Os alunos foram avaliados como "apresentando prontidão", "não apresentando prontidão", "em transição", segundo os itens apresentados na ficha (página seguinte), quais sejam: sociabilidade, linguagem oral, esquema corporal, atenção visual, atenção auditiva, coordenação - dinâmica geral, posição no espaço, relações espaciais, capacidade viso-motora, percepção de constância, figura-fundo, percepção tátil-olfativa, gustativa, coordenação motora fina, educação gestual, discriminação auditiva, memória visual, memória auditiva, organização espaço-temporal, escrita do nome do aluno, nome da escola, nome da professora, cópia de pequenos textos, associação de idéias, organização lógica, análise-síntese, julgamento.

Pode-se perceber que nessa ficha, cujos itens foram de-
finidos por uma das supervisoras responsáveis pela 1ª série,
estão avaliadas todas as áreas que a escola julga importante
trabalhar durante o período preparatório. Na verdade, elimi-
nou-se, no caso desta escola, o teste de reajustamento utili-
zado nas outras três escolas, mas as habilidades exigidas são
as mesmas, avaliadas da mesma forma, sō que em atividades se-
manais, em lugar de em um teste.

A partir da análise dos testes e da ficha de avalia-
ção, podemos ver que a escola trabalha com determinados con-
ceitos, os quais não questiona se seriam de fato importantes
para o início do processo de alfabetização.

* Não existe, nas escolas, uma conceituação clara do que
seja "prontidão" e "maturidade" e, principalmente, do que se-
ria importante trabalhar na escola para atingi-las. "Pronti-
dão" e "maturidade" seriam a existência, na criança, de todas
as habilidades, ou de apenas algumas? Neste caso, quais as
mais importantes? Quando foi perguntado a uma supervisora o
que seria, a partir de sua prática, prontidão para alfabeti-
zação, ela conceituou: "é a criança estar pronta para apren-
der. É ela ter todos os conceitos que são importantes". Com-
pletando, disse: "se soubesse que você faria este tipo de
pergunta teria estudado".

O conhecimento, para esta supervisora, está na teoria
já construída. Ela não acredita naquilo que a própria práti-
ca lhe ensina. O saber, para ela, não se constrói através do
trabalho, não passa da mera repetição daquilo que existe nos livros.

Uma vez aplicados os testes, estes são "associados" às observações das professoras sobre o desempenho das crianças nas atividades em classe. Contudo, o que foi observado é que, de fato, nas escolas onde são aplicados, os testes de reajustamento têm um peso muito grande. As professoras mantêm anotações sobre os alunos, mas o que define o destino destes são os testes, e o que, às vezes, parece ser mera formalidade, na verdade é fator decisivo na organização das turmas.

Após a avaliação por testes, as crianças são reagrupadas, de acordo com o desempenho no período preparatório, definindo-se, a partir daí, o tipo de trabalho que será desenvolvido nas turmas. Aquelas constituídas de crianças consideradas "prontas" iniciam ou continuam o processo de alfabetização em sua plenitude. As outras, que agrupam as crianças consideradas "defasadas", passam a cumprir uma programação cuja duração, conforme já foi aqui mencionado, é variada, dependendo do desempenho dos alunos e do empenho do professor.

Depois de organizadas as turmas e definidas as que deverão dar continuidade no processo de alfabetização e as que prosseguirão na "preparação", como são elas distribuídas entre as professoras?

Seria de se esperar que, depois de toda a análise e crítica feitas até hoje, já não mais existisse, nas escolas, a prática de se entregar a professoras menos eficientes, ou aquelas que vão se aposentar brevemente, ou às que entrarão em licença de gestação, etc., etc. as classes "especiais" ou "imaturas".

Não foi o que ocorreu nas escolas onde se realizou a presente pesquisa. É fato que algumas delas procuram deixar de lado essa prática, ou melhor, pelo menos tentam, em seu discurso, dizer que procedem de forma diferente, usando critérios estabelecidos às vezes pelas professoras, outras vezes pelas supervisoras, ou pela direção. Critérios à parte, há que se enfatizar o grande número de vicissitudes que acontecem justamente com as turmas onde se concentram aqueles alunos considerados "fracos", "imaturos", "especiais".

Está claro que as mudanças constantes de professoras numa classe repercutem de maneira negativa na aprendizagem das crianças. Entretanto, muita coisa muda nas classes ditas de "imaturos", e com uma frequência muito grande: mudam as professoras, mudam os colegas. São não mudam a expectativa de não aprendizagem que se tem em relação a estas crianças e as atividades desgastantes e enfadonhas a que são submetidas.

Com as constantes mudanças de professora, ou a presença de uma professora com insatisfatório desempenho técnico e político, as classes "imaturas" e as "especiais" passam e repassam pelas mesmas atividades durante praticamente todo o ano letivo. Existem, é claro, professoras que, sendo responsáveis por tais classes, tentam, de alguma forma, modificar um pouco a sua prática pedagógica.

Contudo, em nenhuma das quatro escolas observadas consigo encontrar profissionais desenvolvendo um trabalho que propiciasse às crianças a alfabetização propriamente dita. O máximo que se viu, em classes onde as professoras se empenha

vam um pouco mais, e também onde a Supervisão Pedagógica assim o permitia, foi o *início* do processo de alfabetização ou, ainda, a conclusão de que aquelas crianças, finalmente, haviam conseguido atingir a "prontidão", podendo iniciar, *no ano letivo seguinte*, o processo de alfabetização. O que ocorreu na distribuição de professoras pelas classes nas escolas observadas é, sem dúvida, representativo do que ocorre na maior parte das escolas públicas.

É importante registrar, preliminarmente, que um dos pressupostos básicos do Ciclo Básico de Alfabetização, adotado desde 1985 nas escolas estaduais de Minas Gerais, é o da continuidade da mesma professora durante os dois anos de que se compõe esse Ciclo. Entretanto, isto não é o que de fato acontece, não só devido ao processo de convocação de professoras, então adotado pelo sistema estadual de ensino, o que resultava em grande mobilidade das professoras, mas também em razão de práticas administrativas e pedagógicas das escolas, que insistem no tradicional sistema de conservar cada professora sempre na mesma série.

Nas quatro escolas observadas, ainda que não de forma inteiramente clara em todas elas, a escolha das melhores professoras para as melhores classes prevalece. A escola A explicitou claramente este critério, nas palavras da diretora:

A gente parte do pressuposto de que a gente deve dar a melhor turma para a melhor professora, talvez não seja correto isso mas a gente já experimentou de outras ma-

neiras, ou seja, dar a pior turma para a melhor professora mas não adianta, porque as piores turmas, realmente, são muitos problemas que envolvem os meninos (...). Então é preferível deixar a professora melhor para trabalhar melhor com os que têm alguma coisa, não que os outros não tenham, todos têm, né? (...) Depois de muitos anos, a gente viu que o melhor critério é esse. A melhor professora para a melhor classe, e assim sucessivamente.

A melhor professora é definida pela escola a partir do conhecimento que esta tem do trabalho por ela desenvolvido em alfabetização, o sucesso entendido em termos de porcentagem de promoção. Regra geral, são professoras que possuem experiência em alfabetização, têm domínio da metodologia (do método) a ser utilizada, bom manejo de classe e assiduidade comprovados.

* Na escola A, a primeira classe ficou com uma professora formada em Psicologia. Todos os alunos dessa classe cursaram o pré-escolar e, desde o início do ano letivo, ficou definido que essa classe seria a primeira. As demais professoras, distribuídas entre as outras classes, esperaram até que se aplicasse o teste de reajustamento para saber o tipo de alunos que lhes caberia. É importante registrar que, apesar de essa definição estar formalmente condicionada ao reajustamento, as professoras "sabiam" com que tipo de alunos estavam trabalhando, em razão do dado "ter" ou "não ter" pré-escolar.

Por outro lado, a escola já havia definido, de alguma forma, os alunos que considerava imaturos, concentrando, des

de o início, grande parte deles numa mesma classe que, vale dizer, passou ao longo do ano letivo por cinco professoras. Ao final do ano, essa classe possuía uma professora que a escola havia conseguido contratar, mesmo não sendo convocada.

A orientadora educacional, que era também responsável pela parte pedagógica, declarou que tinham tido muita dificuldade em conseguir a substituta. Esta morava na favela próxima, e sua permanência na escola foi atribuída a esse fato. A professora que a antecederia na classe, licenciada para gestação, foi considerada pela escola como tendo "pouco domínio". A expectativa sobre o desempenho dos alunos da classe não era grande: *"Pode ser que os alunos surpreendam. Pode ser, porque os alunos são rebeldes"*.

Como se pode ver, a antecipação da não aprendizagem dos alunos, e a justificativa disso, desde os primeiros meses do ano, baseavam-se na sua rebeldia, e não em fatores como a inexperiência da professora, ou o pouco conhecimento sobre a forma como lidar com tais alunos, etc.

Os problemas da escola em conseguir professoras para as turmas não se limitaram à classe imatura de novatos. A segunda classe, cujos alunos eram considerados muito próximos, em termos de "prontidão", aos alunos da primeira classe, também mudou de professora.

Os mesmos problemas aconteceram nas turmas de alunos desta escola que cursavam, a partir daquele ano, o 2º ano do CBA. A turma considerada como "última" passou também por várias professoras, num total de seis, até que se conseguisse

112

uma que fosse "fixa, dedicada e com pulso", conforme as palavras da supervisora pedagógica que esteve em exercício na escola por um pequeno período de tempo.

Com a chegada desta nova professora, os alunos melhoraram no geral: na organização dos cadernos, na disciplina e até no aprendizado. Antes, como não parava professora, não havia seqüência.

A escola C recebeu a quase totalidade de suas professoras no início do ano letivo. Pelo fato de serem novatas na escola, ou mesmo inexperientes no trabalho com as primeiras séries, as supervisoras disseram ter feito um trabalho com elas, quando de sua chegada à escola, sobre os fundamentos do método (escolhido pelas professoras) e as possíveis adaptações a serem feitas em sua aplicação.

Quanto à distribuição das classes entre as professoras, algumas escolheram a classe com que gostariam de trabalhar. Uma professora pediu a primeira classe (é professora antiga da escola); outra havia chegado à escola naquele ano, e quis uma classe que fosse permanecer, durante todo o ano, no período preparatório. A respeito desta última professora, a supervisora afirmou: "É uma professora com 20 anos de magistério, uma pessoa muito experimentada e tem uma vontade incrível". Ambas foram atendidas.

Dois outros casos também merecem destaque e dizem respeito às duas últimas classes de repetentes. A penúltima classe foi "imposta" a uma professora que também é antiga na es-

cola. Uma das supervisoras insistiu com a professora para que ficasse com a turma, alegando possuir ela um manejo de classe muito bom:

uma sala que tem uma disciplina difícilíssima, tem que ter pulso ali. Meninos de dois, três anos de repetência. Ter pulso e ter conteúdo, né. Então precisa de uma professora boa.

Já a última classe, de alunos também multi-repetentes e de disciplina difícil, ficou com a mesma professora durante dois anos seguidos. As informações da escola sobre essa professora não são boas: é considerada frágil em termos de conteúdo e disciplina. Contudo, uma das supervisoras afirma que ela é esforçada, e se dá bem com os alunos, interessando-se por seus problemas, aproximando-se deles.

Esta não deveria ser, na verdade, a proposta de trabalho para uma classe considerada difícil, e cujos alunos vêm sendo reprovados ano após ano. Entretanto, a rotina da escola permite ou aceita que profissionais pouco experientes em alfabetização trabalhem justamente nesse tipo de classe. Conforme relata a supervisora, referindo-se à professora:

prá começar a alfabetização, ela não tem condição, teria que ficar num tipo de classe assim. Apesar de que eu discuti que um tipo de classe assim exige uma professora melhor.

A escola D tem critérios particulares para a distri-

buição das turmas entre as professoras. A supervisora afirmou que às vezes a escola adota o sorteio (a professora que ficou com a primeira classe num ano não entra no sorteio para esta classe no ano seguinte). Às vezes, a escola atende à escolha das professoras, como aconteceu no ano em que se fez esta pesquisa. Pelo fato de a escola trabalhar por áreas, como se disse anteriormente, e também por ter recebido um grande número de novas professoras, conseguiu-se atender à escolha de todas, colocando uma novata e uma antiga em cada classe; para fazer isso, durante a semana de preparação (a primeira semana do ano letivo em que professoras e especialistas discutiram questões pedagógicas) procurou-se observar quem se entrosava melhor.

Algumas professoras escolhem classes mais fracas; afirma uma delas "gostar de trabalhar com este tipo de aluno". Esta professora não conseguiu ficar com este tipo de classe, porque perdeu o lugar na escola quando a efetiva a quem substituía voltou. Quando conseguiu nova substituição, a vaga era para a terceira classe. Já a classe mais fraca recebeu a mesma professora que havia ficado com a classe mais fraca do ano anterior, tendo feito um bom trabalho. Neste ano porém a turma ficou prejudicada pelo fato de a professora entrar em licença de gestação antes do final do 1º semestre.

O trabalho desenvolvido na última classe de repetentes incluía a alfabetização. Já na última classe dos novatos, o trabalho visava à aquisição das habilidades necessárias à iniciação da alfabetização. A supervisora achou, ao final do

ano letivo, que estes alunos tinham conseguido atingir a maturidade e deveriam iniciar a alfabetização no ano seguinte. Essas últimas classes (a de novatos e a de repetentes) não trabalharam por área, como as demais.

A escola B, por sua localização, não enfrenta problemas para preenchimento das suas vagas ou problemas de troca de professoras durante o ano. As professoras dessa escola são, em grande parte, lotadas ali já há algum tempo e mesmo o número de contratadas não sofre grandes alterações.

As classes são distribuídas entre as professoras antes mesmo do teste de reajustamento, sendo que cada uma delas já sabe, desde o início, o tipo de classe com que irá trabalhar. Os remanejamentos, posteriores à avaliação, são feitos até pelas próprias professoras que, munidas do quadro de alunos com seus respectivos desempenhos, os trocam entre si.

Nesta escola, a distribuição das classes entre as professoras é feita pela Direção, que, conforme depoimentos, se baseia no desempenho das professoras nas classes, desempenho esse avaliado segundo a proporção de alunos aprovados. É claro que, com esse critério de avaliação de desempenho, as melhores classes ficam sempre com as mesmas professoras.

Assim, a professora mais antiga da escola e excelente alfabetizadora, que *tem um manejo de classe ótimo, a ponto de sair da sala e deixar os alunos trabalhando sem que façam desordem* ficou com a segunda classe, que é, na verdade, a primeira turma de alfabetização. Isto porque esta escola recebeu, conforme já foi dito anteriormente, alunos alfabetiza

dos, e formou com eles uma classe para a qual foi designada uma professora não muito antiga na escola, mas que, pelo que se pôde notar, tinha bom relacionamento com a Direção. As demais professoras antigas na escola distribuíram-se entre as outras classes, independentemente de serem efetivas ou não.

Para a última classe, que abrigava alunos com muitos anos de repetência e alunos novatos também, que, segundo a escola, não tinham tido "nenhum rendimento" até então, foi destinada uma professora contratada, já há dois anos na escola, e que anteriormente trabalhava com o curso noturno. A supervisora comentou as deficiências na formação da professora, e disse também que ela não possuía condições de ficar com uma classe. Entretanto, este era o segundo ano que trabalhava com alunos multi-repetentes e novatos considerados "fracos".

Como se pode concluir a partir dos dados apresentados, apesar da constante argumentação de que as classes mais fracas deveriam estar com as melhores professoras esta não é, nem de longe, a conduta rotineira das escolas. Boas professoras vão para as classes de bons alunos, aqueles que, do ponto de vista da escola, conseguirão ser alfabetizados em um ano letivo, ou até menos. Aos alunos considerados imaturos, o cumprimento de um destino que é o da classe de onde provêm: a marginalização, a alfabetização deficiente, o ensino empobrecido. E isto é o que se constata desde o começo do ano letivo, mas de forma especial a partir do momento em que, aplicados os testes, as classes passam a ter a destinação da alfabetização ou do cumprimento de uma jornada (mais uma jor-

nada) de período preparatório. E é aí que se pode confirmar o ensino precário que se dá a estes alunos.

Durante as observações de aulas, foi custoso manter-me concentrada nas atividades ali desenvolvidas, tal era a repetição e a rotina; chego mesmo a discordar do uso da palavra "atividade". Quanto tempo se perde nestas classes! Que trabalhos enfadonhos e desinteressantes! É um fazer e refazer as mesmas coisas, sem nenhuma finalidade. Chego a acreditar que nossos alunos considerados imaturos e especiais são especiais, sim, pelo fato de, em sua grande maioria, persistirem e insistirem em continuar nestas escolas, e ainda conseguirem aprender aquilo que não se ensina. Há que resistir, é claro!

Uns evidentemente evadem; outros tornam-se infreqüentes, aparecendo e desaparecendo, a partir do momento em que se concretiza, ou melhor, se legitima, o seu confinamento. A melhor conclusão para este capítulo é o depoimento de uma supervisora sobre a freqüência baixíssima nas últimas classes, depois do teste de reajustamento:

Não sei o que acontece com estes alunos. Depois da prova de reajustamento parece que as famílias percebem que os filhos têm dificuldades e não vão aprender com facilidade, que são mais lentos, e eles começam a faltar de aula. A freqüência nestas salas é muito baixa. As famílias devem arrumar coisas para eles fazerem, para ganharem algum dinheiro, ou então deixam que eles fiquem em casa tomando conta dos irmãos para poderem trabalhar. Até antes do teste eles investem nos fi-

lhos, pois ainda têm esperança de que aprendam, pois ainda não sabem das dificuldades deles. Depois do teste, ficam sabendo, e acham que é perda de tempo...

CAPÍTULO 4

A RE-ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO FRACASSO EM ALFABETIZAÇÃO: REMANEJAMENTOS

Reagrupadas as turmas em função dos testes e das observações das professoras, pode-se perguntar se a escola sempre "acerta" em suas avaliações. Melhor dizendo, os testes e o período preparatório inicial avaliariam, de acordo com o pensamento da escola, a "prontidão" das crianças? Para ilustrar esta questão, tomemos a fala da diretora de uma das escolas:

O período preparatório é muito importante, mas, às vezes, o menino vai muito bem no período preparatório, na hora de começar a alfabetização ele para. Já outro, vai muito mal no período preparatório, na hora que começa a alfabetização ele deslancha e vai embora.

Para desfazer as possíveis falhas na avaliação, pelas quais são sempre responsabilizados os alunos, as escolas adotam aquilo que se convencionou chamar de "remanejamentos". Os remanejamentos acontecem sempre que um aluno, em determinada classe, não consegue acompanhar o ritmo dos outros, ou ainda quando ele se sobressai em relação aos demais. Assim, "as trocas vão sendo feitas sempre que for necessário", afirma uma supervisora.

Em que se fundamentam os remanejamentos, que são fei

tos durante todo o período letivo? As observações realizadas nas escolas demonstraram que, em princípio, apenas o desempenho das crianças é levado em conta, quando são feitas as mudanças de uma para outra turma. Na verdade, quem define quais os alunos que devem ser transferidos para outra turma são as professoras, em comum acordo com as supervisoras. São elas que apontam aqueles alunos que se sobressaem ou os que não conseguem acompanhar a turma em que foram colocados. As supervisoras, de uma certa forma, confirmam as determinações das professoras, e definem a classe para onde irão os remanejados.

Vejamos como se processaram alguns desses remanejamentos. Conforme já abordado no capítulo 1, o que se pretende com os testes de reajustamento, e também com os remanejamentos, é formar as turmas mais homogêneas possíveis, a fim de que o ensino se torne mais "efetivo".

Na escola C (aquela que não aplica teste específico para o reajustamento), a primeira turma, formada nos primeiros dias do ano letivo, teve três alunos remanejados, logo no começo, com as seguintes justificativas: um deles *escrevia muito pouco* (por escrever a escola entende "copiar"), *era muito fraco e lento e não havia escrito nada do ditado usado na avaliação do período preparatório e dos "pré-requisitos" para a alfabetização, feita semanalmente.* Os outros dois não possuíam coordenação motora e não escreviam nada. Além disso, não "liam" palavras que já haviam sido dadas. Em troca, a classe recebeu três alunos que copiavam, mas não reco-

nheciam as palavras, porque não tinham ainda feito as atividades para memorização das palavras utilizadas na cartilha. "Um deles fez apenas o 'prēzinho' e está avançando muito", disse a professora.

Note-se que o fato de não conseguirem copiar as palavras do quadro e não reconhecerem algumas palavras da cartilha foi o que determinou a saída dos alunos. As classes fracas, por sua vez, "sofreram" dois grandes remanejamentos.

O primeiro deles aconteceu em abril. Dos noventa e três alunos considerados "imatuross", e que, portanto, deveriam passar por uma preparação, trinta e nove foram considerados como podendo iniciar o processo de alfabetização. Todos eles pertenciam a três turmas de novatos considerados "fracos". Os outros cinquenta e quatro foram divididos entre duas professoras, uma das quais já trabalhava com a última turma de novatos. A outra não tinha experiência em alfabetização, e era a primeira vez que trabalhava na escola. Segundo a supervisora, os alunos dessa turma faltavam muito.

Para fazer os remanejamentos, a supervisora declarou basear-se na identificação de alunos que iam ficando "prontos", registrando-se, para isso, sua reação às atividades. Uma vez reorganizadas as turmas, as professoras que deveriam continuar a "preparação" foram orientadas no sentido de trabalharem as atividades da publicação da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Nas duas turmas de repetentes consideradas mais fracas não houve remanejamento de alunos.

Um segundo remanejamento aconteceu já em agosto, e en

volveu as duas classes novatas em que se desenvolvia o "período preparatório" e as duas turmas mais fracas, de repetentes. Com os alunos melhores das quatro turmas, foi formada uma nova turma, que iniciou o processo de alfabetização em agosto. Esta turma foi assumida por uma nova professora, já que uma das que trabalhavam com as duas turmas mais fracas de novatos saiu da escola e a outra trocou de função com a professora encarregada da recuperação daqueles alunos que manifestam dificuldades na aprendizagem de conteúdos curriculares. (Lembre-se aqui a instabilidade da categoria do magistério mencionada no capítulo 2). A turma que abrigava os alunos multi-repetentes mais fracos, ou seja, a "classe especial", perdeu alguns e recebeu novatos todos que não possuíam condições.

A partir, pois, do segundo remanejamento, das quatro classes duas continuaram o trabalho de preparação para a alfabetização, uma iniciou o processo de alfabetização em agosto, e a outra, de repetentes, que já havia iniciado esse processo, continuou-o.

A escola A determinou também dois momentos, durante o ano letivo, em que seriam efetuados os remanejamentos. O primeiro, já analisado no capítulo anterior, aconteceu após o teste de reajustamento, em seguida ao período inicial. O segundo foi efetivado no mês de agosto e foi realizado de duas formas. Nas classes consideradas mais fracas, foi aplicado um teste que pretendia avaliar o desempenho dos alunos nos trabalhos desenvolvidos no período preparatório até aquele mo-

mento, selecionando-se as habilidades consideradas fundamentais para o início da alfabetização.

Comparando-se as duas provas (a que foi aplicada no começo do ano e a aplicada no 2º semestre), pode-se perceber que o grau de "dificuldade" permanece o mesmo. O que mudou, na verdade, foi a complexidade dos enunciados,. Vejamos um exemplo:

Observem bem estes desenhos. Liguem com um traço os desenhos da 1ª coluna (mostrar) com os desenhos da 2ª coluna (mostrar) de acordo com suas utilidades e funções (que combinam).



A avaliação da escrita reduziu-se à escrita do nome do aluno e a um exercício de coordenação motora, composto de letras a escritas de modo cursivo, da seguinte forma:

Continue o que eu comecei.



A vista dos dois testes, e pelas observações realizadas nas salas de aula, pude comprovar que todo o trabalho desenvolvido até então restringiu-se à repetição de determinados exercícios, visando única e exclusivamente ao treino de habilidades cuja relação com a alfabetização é duvidosa.

Feita essa segunda avaliação, e tendo em vista tão somente os resultados nela obtidos, foram as crianças novamente reagrupadas, obedecendo à seguinte distribuição: em uma turma, foram colocados os mais fracos e que deveriam continuar, ainda, o trabalho de preparação; na outra, formada com os considerados melhores, foi introduzido o "caderno pautado e as vogais e, à medida que os alunos forem dando conta, vamos introduzindo os encontros", afirmou a orientadora educacional. Ainda segundo o ponto de vista desta, essas turmas estariam relativamente prontas para permanecer, no ano seguinte, da forma como estavam organizadas.

A opinião da professora da turma considerada "melhor", entre as duas "fracas", a respeito de seus alunos é significativa. Para ela, a sala, "depois do remanejamento, está melhor. Antes estava muito misturada". A nova turma compunha-se de trinta e cinco alunos, dos quais dezenove tinham sido "remanejados". "Segunda e sexta-feira", continua a professora, "eles faltam muito". Interrogada sobre o porquê da baixa frequência, ela disse: "São meninos de favela, os pais saem demais para trabalhar e eles não têm interesse".

No que diz respeito à aprendizagem, na opinião da professora, "a coordenação motora está boa, mais da metade da

125

turma tem boa coordenação". Ela afirmou acreditar que no ano seguinte alguns já poderiam trabalhar com a cartilha.

A dificuldade de aprendizagem dos alunos, ainda segundo a professora, devia-se ao fato de serem eles muito inquietos e "não terem hábitos". O que ela considerou como falta de "hábitos" são, na verdade, alguns comportamentos apresentados pelas crianças, como: "falam demais, não sabem ouvir, sentar".

A escola impõe às crianças das classes dominadas um tipo de comportamento característico da burguesia: expressar se sem gritar, sentar-se corretamente na carteira, comer de boca fechada, ouvir, quando outra pessoa está falando, etc. Ela desconsidera o fato de que as crianças das classes dominadas possuem outra cultura, outros tipos de experiências, outros valores.

É importante também registrar a separação feita entre as duas turmas consideradas "mais fracas" e as consideradas "melhores". Nenhum aluno saiu daquelas duas para outra melhor, e vice-versa. Nas turmas "melhores", por outro lado, os remanejamentos de alunos foram feitos exclusivamente mediante a observação das professoras, que procuraram "verificar o aproveitamento dentro daquilo que estava sendo dado".

Na escola A sō foram feitos remanejamentos de alunos nesses dois períodos. As outras duas escolas observadas (escolas B e D) adotaram o remanejamento durante todo o ano letivo, seguindo a norma de mudar os alunos de turma tão logo eles se diferenciassem (para melhor ou para pior) do con-

junto. Assim, o aluno era transferido porque não conseguia acompanhar a maioria da turma, ou por estar mais avançado em relação aos colegas. Em maior ou menor grau, a sugestão de mudança é da professora, mas a determinação, a última palavra, é da Supervisão.

No decorrer da pesquisa, foram registrados nessas duas escolas vários casos de remanejamento, em sua grande maioria "descobertos" durante observações de aulas, entrevistas com supervisoras e orientadoras. O número de remanejamentos certamente deve ter excedido em muito aquele que foi percebido, mesmo porque as escolas não se manifestam claramente a respeito deste tema, por receio da crítica a essa prática que vem sendo feita recentemente.

Se, de alguma forma, as professoras esperam, e recebem com alívio, a retirada, de suas turmas, dos alunos mais fracos, o mesmo não acontece quando saem aqueles que são considerados "bons". Na escola D a professora da turma mais fraca se queixou do nível dos cinco alunos da "penúltima" turma recebidos em troca de seus melhores.

Os alunos que vieram da sala da Nair, pelo nível da sala são fracos, principalmente a Ana. Estão abaixo. Não têm coordenação, são tão fraquinhos, eles não têm nada. A Ana é tão aérea!

A professora da turma de onde foram retirados os alunos reafirma: "Eles foram para a outra sala porque têm dificuldades de aprendizagem e lá está sendo dado o período pre-

paratório (...) não davam conta de nada".

Se, em alguns casos, exercícios e observações das professoras fundamentam (ou legitimam?) as mudanças efetivadas pela Supervisão, na escola B, ainda que a supervisora entendesse que dois alunos de uma determinada turma deveriam ser remanejados, a professora se manteve firme, e não concordou com a saída dos alunos. A supervisora argumentava que a necessidade de remanejamento de dois alunos fora detectada no 1º bimestre. Afirmou que "eles iriam para uma 5ª ou 6ª classe"; "quis remanejar, mas a professora não aceitou". Estes alunos estavam na classe considerada como a terceira de um total de dez classes e, ao final do ano letivo, em que pese a justificativa da supervisora de que eram dois alunos apenas "regulares" entre os vinte e seis daquela turma, foram aprovados para a 2ª série. Se tivessem sido remanejados para turma mais "fraca", teria sido ensinado a eles o mesmo (em termos qualitativos e quantitativos) que na turma onde permaneceram, com uma professora cuja competência técnica e cujo trabalho foi elogiadíssimo pela própria escola?

É importante reafirmar o fato de que, para algumas professoras, a homogeneização significa, muitas vezes, apenas a retirada dos alunos fracos. Os que são bons sempre podem ficar, ainda que o trabalho desenvolvido na turma esteja aquém de suas possibilidades.

Os remanejamentos são decisões das professoras, supervisoras, orientadoras. Que opinião terá a outra parte interessada no processo (e a mais interessada): os alunos, seus

pais ou responsáveis? De que forma são envolvidos? Participam, de algum modo, das decisões?

Do que pude perceber durante a pesquisa, e também pelo trabalho por mim realizado como psicóloga em escolas públicas, pude notar que a prática dos remanejamentos pode ser classificada, pela maneira como é definida e executada, e pelas concepções que a fundamentam, como, no mínimo, autoritária. Não são as justificativas e as decisões tomadas, no processo de remanejamento, são atos de arbítrio; também a forma como as crianças tomam conhecimento dos mesmos o é.

Bastam algumas atividades não executadas da forma esperada, alguns erros, para que se defina o destino pedagógico de algumas crianças, remanejando-as para turmas consideradas mais fracas. Avaliam-se sempre os alunos e seus erros, nunca a professora, a supervisora, a orientadora, a diretora, a escola, o próprio modelo político, social e econômico.

De modo geral, o remanejamento é vivido pela criança através da supervisora, que depois de manter entendimentos com a professora, chega à porta da turma e chama: "*Fulano, venha com a tia (ou comigo), você vai mudar de sala*".

Material recolhido, o máximo que a criança pode fazer é chorar. O que, às vezes, dá resultado. Quando os colegas percebem que está saindo da classe um aluno (ou alunos) que nem sempre consegue acertar todos os exercícios, ainda brincam: "*Vai para a sala atrasada!*"

Desta forma, são no momento da troca o aluno fica sabendo qual é o seu destino. Não faz parte do cotidiano da es

cola a discussão, nem mesmo a informação à criança sobre a turma para onde vai "cumprir", naquele ano, sua escolaridade. Em uma das escolas observadas foi dito:

Quando um aluno vai para uma turma mais fraca, dizemos que ele vai para uma sala onde vai ser melhor do que todo mundo. Nunca dizemos aos alunos quais as salas fracas para eles não caçoarem dos colegas.

Contudo, esse "mistério" — esta "ocultação" — é desvendado pela quase totalidade dos alunos, que sabem perfeitamente que "na classe de D. Elisa os meninos não aprendem nada, ficam sô desenhando" (aluna da escola B).

O desconhecimento por parte dos alunos acerca da prática pedagógica das classes consideradas mais fracas é ilusório. Eles reconhecem criticamente o que acontece nessas turmas, e este "reconhecimento" não é privilégio de alguns alunos.

Entrevistas realizadas com alunos nas escolas observadas mostraram que, dentre os alunos remanejados, alguns incorporam o discurso da escola sobre seus desempenhos e o motivo da mudança, e o reproduzem. Apesar disso, manifestaram-se, em sua maioria, contrários à mudança, especialmente quando ela os levou a turmas mais fracas. Um aluno disse, na entrevista: "Aquela sala não dá nada pra gente..."

Outro completou, ao explicar porque não gostava da sua nova turma: "- A gente sô faz 'correção motora'..."

Se a quase totalidade dos alunos aceita passivamente

130

a mudança de turma, há aqueles que apresentam formas de reação às mudanças, o que não quer dizer que sejam atendidos. Contudo, estas exceções existem e devem ser analisadas.

Uma professora da escola A relatou o caso de uma aluna que, devendo vir de uma turma mais fraca para a sua (primeira classe), resistiu à troca, não a aceitando. Segundo a professora, a aluna chorou muito, e resolveram deixá-la ficar onde estava (segunda classe). Cabe aqui uma pergunta: se acontecesse o inverso, ou seja, a aluna devesse ir para uma classe mais fraca e não concordasse, a escola acataria sua decisão? A realidade demonstra que não é isto o que acontece.

Uma aluna da escola B recebeu com choro a sua troca para uma turma mais fraca, a ponto de acompanhar soluçando, por longo tempo, a supervisora em sua visita às classes, dizendo, inconsolável, que não queria mudar de sala. Por fim usava os argumentos de que a mãe iria comprar a lista de material, de que ela não era das que merendavam na cantina (o que, para ela, identificava os alunos carentes), etc. Nada adiantou. Somente naquele dia lhe foi permitido ficar fora da turma. Posteriormente, foi convencida de que ali seria bom para ela, e de que naquela turma encontraria muitas amiguinhas.

Esse fato mostra que as crianças percebem, ao contrário do que pensa a escola, que as turmas consideradas "fracas" são de alunos "carentes", aqueles que não conseguem "cumprir as exigências", não são pedagógicas, mas também as materiais que lhes são feitas. Há também alunos que, não aceitan

do a mudança, mas tendo que acatá-la, apresentam outras formas de reação. De que outra forma poderíamos explicar a indisciplina, o desinteresse, a infreqüência e a não adaptação de alguns alunos das classes consideradas mais fracas?

Se, com as crianças das classes dominadas, com quem a escola trabalha cotidianamente, os remanejamentos ocorrem sem que elas participem das discussões sobre os seus desempenhos e suas avaliações, tendo conhecimento de que mudaram de turma apenas quando este fato se concretiza, o que acontece com seus pais? Qual é a sua participação nos remanejamentos?

Os pais de alunos provenientes das classes trabalhadoras têm pouco ou nenhum tempo para comparecerem às reuniões convocadas pelas escolas, em que se pretende discutir o trabalho executado nas salas de aula e as dificuldades de seus filhos. Basicamente, o que ouvem em tais reuniões é: que o filho vai mal, está indisciplinado, desinteressado, não está fazendo o "Para Casa", está em ou pode ir para uma sala mais fraca. Quando as mudanças acontecem, são os próprios filhos, na maioria das vezes, que as comunicam aos pais.

Nas quatro escolas observadas, não houve durante todo o ano letivo uma reunião sequer que convocasse os pais para com eles discutir, ou mesmo para participar-lhes, os remanejamentos. As reuniões que comunicam mudanças de turma acontecem apenas no início do ano, por ocasião do reajustamento, mesmo assim quando a decisão já está tomada.

Em uma das escolas, foi dito que os pais, de modo geral, não são avisados das trocas porque eles não se queixam

do trabalho da escola. De fato, os pais entrevistados nas quatro escolas não reclamaram o fato de seus filhos mudarem de turmas, mesmo no caso dos que foram para turmas fracas, e sequer questionaram o trabalho ali desenvolvidos. Na verdade, eles aceitam os argumentos da escola e endossam seu discurso sobre a imaturidade e sobre as dificuldades de seus filhos.

"- O Rogério não aprendeu mais por causa da rebeldia".

Teriam os pais conhecimento do tipo de trabalho desenvolvido nas turmas fracas? Alguns afirmaram que essas eram turmas de "preparação". Qual seria o seu entendimento a este respeito? Um deles afirmou:

Esta é uma sala para meninos mais atrasados. A sala que ele estava era mais adiantada, aí ele não dava conta.

Outro, por sua vez, definiu o que seria preparação *"Ensinar aos pouquinhos, ir treinando devagar"*.

Pode-se perceber que os pais aceitam as explicações da escola e passam a repeti-las, chegando a colocar nas próprias crianças a culpa pela não aprendizagem. De acordo com uma das mães entrevistadas:

D. Zélia é boa professora. O que manda é o temperamento da criança. Se o menino não conseguiu não é a professora que é culpada.

Dentre todos os pais de alunos ou responsáveis que fo

ram entrevistados nas escolas observadas, apenas duas senhoras apresentaram restrições à professora e ao trabalho desenvolvido na classe:

A Elaine começou com uma professora e passou para a sala de D. Elisa. A sala de D. Elisa, porque lá só tem menino que não tem capacidade. A Elaine foi pra lá porque não dá conta. A D. Elisa também... Não estou culpando a D. Elisa, mas o método dela não coincidiu. Ela (a Elaine) aprendeu mais coisas no pré (...). Ela poderia estar com uma professora que tivesse mais interesse sim.

A outra disse:

Acho que a Rita daria conta de aprender (...). Nesta turma a coisa foi "frouxa", a professora não teve um grande interesse de apertar os alunos (...).

Como se pode ver, apesar de reconhecerem falhas no trabalho desenvolvido nas turmas e pelas professoras, as mães denunciam isto com constrangimento, não querendo "culpar a professora". Seu pensamento acerca das turmas e das professoras não foi comunicado à escola.

Do que foi exposto, conclui-se que também os pais ou responsáveis pelos alunos das camadas populares não são chamados a discutir a transferência de seus filhos para outra turma, o que deixa apenas nas mãos da professora e da supervisora a responsabilidade de definição dos alunos que consideram como não possuindo condições de permanecerem na classe

onde estão.

O remanejamento de alunos com vistas a uma pretensa ho mogeneização das turmas é arbitrário, principalmente em relação aos alunos classificados como "fracos", "imaturos": retira-se o aluno que não vai bem, que "não dá conta" de acompanhar os demais como solução para um ensino mais "produtivo". Nesse sentido, as mudanças visam sempre, na prática, a uma "adequação" do trabalho pedagógico; no atendimento às dificuldades na aprendizagem dos alunos estas são consideradas apenas no nível do discurso. Esse não atendimento às dificuldades na aprendizagem pode ser comprovado principalmente se se toma como referência as turmas "mais fracas" e as "especiais", cujos alunos ficam praticamente abandonados à sua propria sorte (ou à falta dela).

Ao buscar a homogeneização das turmas, um dos resultados conseguidos pela escola é a concentração de alunos com "problemas" os mais variados numas poucas classes. Frente a essas crianças e seus problemas, buscam-se explicações de carater "psicológico". É neste momento que determinados conceitos e determinadas práticas da Psicologia encontram terreno fértil na escola. Esta separa, organiza, reorganiza, discrimina; entretanto, em relação a certos alunos, declara-se sem condições de oferecer "soluções", e remete-os a outras instituições, isto é, rejeita-os. Essa rejeição escolar do fracaso, através dos chamados "encaminhamentos", é o tema do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5

A REJEIÇÃO ESCOLAR DO FRACASSO:

ENCAMINHAMENTOS

Que critério fundamenta a decisão, por parte da escola, de encaminhar determinados alunos a clínicas ou escolas especializadas em atendimento psicopedagógico, e manter outros sob sua "guarda" por vários anos, encarregando-se ela mesma do "fracasso"? O hábito desse encaminhamento é tão difundido que os termos "encaminhado" ou "encaminhamento" já não precisam do complemento "a clínicas ou escolas especializadas em atendimento psicopedagógico": no dialeto escolar, esse complemento implícito é compreendido por todos.

Para entender-se bem como se dão, na prática, os "encaminhamentos" de alunos, é necessário que se conheça todo o processo, começando pelas queixas iniciais das professoras, que são quem determina aqueles que serão "encaminhados" e de finem o motivo para tal.

Para que um aluno seja "encaminhado" é necessário que alguém, na escola, defina essa necessidade. Quem primeiro aponta os candidatos a "encaminhamentos", num primeiro momento, é a professora que, junto com a supervisora, "passa o caso" para a orientadora educacional, que, de fato, responde pelos "encaminhamentos" na instituição. Algumas vezes, porém, as próprias orientadoras descobrem candidatos a "encaminhamentos", nem sempre encontrando concordância das professoras.

Na escola B, a supervisora já havia antecipado alguns casos que deveriam ser encaminhados pela orientadora educacional, e entre eles apareciam crianças que não pertenciam a turmas mais fracas. Os problemas dessas crianças foram definidos como sendo "problemas emocionais". De acordo com a supervisora, são *"crianças que têm problemas familiares, os pais vivem separados e isto afeta o rendimento escolar"*.

Para ela, em todas as turmas existem alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, é muito significativo o fato de que esses alunos são todos das classes mais fracas: as crianças que não possuem "aptidão para a aprendizagem", segundo a supervisora, são aquelas que não fizeram o pré-escolar. Além disso, *o nível sócio-econômico é inferior, as mães são ausentes, os meninos não têm ajuda.*

Todos os alunos apontados pela supervisora esperaram o retorno da orientadora educacional, que estava licenciada, para terem seus casos solucionados.

... vou pedir para encaminhar também outros alunos da Elisa, crianças que não têm nenhum controle motor.

Durante o período de observação da escola, a professora da turma de onde seriam encaminhados os alunos (a sala mais fraca) foi mostrando os considerados como "problemáticos".

O Anderson já foi encaminhado para a escola especializada, mas a mãe não resolve.

A professora disse que estava aguardando a volta da orientadora educacional para conversar com a mãe do aluno. Ela se queixou, ainda, de que *"ele não pára assentado"*.

Sobre Hilton, um outro aluno, a professora disse que *toma tranquilizantes*. Ficaram sabendo deste dado porque a professora de Educação Física precisava saber quem podia participar das aulas, e a mãe deu esta informação. O aluno já estava fazendo tratamento com um psicólogo, que recomendou a continuidade do aluno numa escola normal. Contudo, a professora se queixava de que ela podia *"passar as coisas no caderno, que ele não passa o lápis por cima..."*

"Passar as coisas no caderno, para o aluno passar o lápis por cima" era uma atividade muito freqüente nessa sala, para os alunos "com dificuldades". Outra atividade, regularmente desenvolvida por dois "alunos problema", era fazer bolinhas de papel, atividade aprendida pela professora num curso sobre "classe especial". Dois alunos passaram grande parte do semestre "fazendo bolinhas".

Augusto, segundo a professora, tinha problemas na fala e de aprendizagem: *"não dá conta de escrever. Pode passar que não escreve"*.

Elaine, outra aluna, segundo a professora, *"sô gosta de fazer bolas de papel. Sô faz rabiscos uma vez ou outra. A mãe dela nem manda caderno"*.

Elaine me pareceu estar completamente "abandonada" na sala. Era bastante falante e viva, mas desinteressada por algumas atividades. Um fato chamou minha atenção. Sua turma ha

via iniciado o processo de alfabetização. Durante uma "atividade de leitura" de algumas palavras, ficou atenta e repetiu todas elas.

É importante registrar aqui alguns dados. Augusto fazia uma quantidade enorme de bolinhas, durante a aula, enquanto Elaine fazia muito poucas e sujava todo o chão à sua volta com papel picado; por isso era, a todo momento, repreendida pela professora. Augusto era mais quieto, quase não conversava com os colegas e cumpria a tarefa sem reclamar. Sua forma de resistência aparece nas palavras da própria professora: *"Ele guarda o caderno, não deixa sobre a carteira. Tira e daí a instantes guarda na pasta"*.

Aconteceu com Augusto e Elaine o que é fato comum na escola: eles não modificaram sua conduta, sendo "encaminhados" como se previa.

Para se ter uma idéia do poder de antecipação sobre o desempenho dos alunos, que a escola se atribui, pode-se citar o exemplo de uma aluna. Em seu primeiro dia na turma (viera transferida) a professora já "via" o seu "problema" e, mais à frente, confirmava: *"Ela tem problema de aprendizagem. Se não olhar, ela começa a escrever no alto da folha e depois passa para a outra"*.

Essa aluna queria copiar o que a professora escrevia no quadro para os outros alunos, mas isso não lhe era permitido. Deveria apenas passar o lápis por cima dos exercícios de coordenação motora, nos primeiros dias de aula.

Parece ser inquestionável, para a escola, o fato de

que os alunos das classes "imaturas" e das chamadas "classes especiais" *sempre* possuem "problemas de aprendizagem", problemas emocionais, etc. que impedem a sua aprendizagem. Sendo assim, algumas professoras dessas turmas, quando indagadas sobre seus alunos com dificuldades de aprendizagem, diziam que todos tinham problemas, uns mais, outros menos.

Na escola D, uma professora disse que os alunos da classe de "imatuross" *não davam conta de nada*. Nessa turma havia quatro alunos multi-repetentes. Ao final do ano letivo, ela citou apenas quatro alunos, entre os vinte da sala, como não tendo nenhuma coordenação motora, característica imprescindível, em seu ponto de vista, para o início da alfabetização. Entre os quatro, dois alunos repetentes já tinham sido, em ano anterior, encaminhados para tratamento especializado. Nessa mesma classe, um dos alunos considerados problema não foi encaminhado. Ele não estava na relação dos mais fracos elaborada pela professora. "*Era da sala da Nair, uma sala maior. Não deu conta de acompanhar e veio para esta classe*".

A professora achou-o aêreo, esquisito, agressivo e mentiroso: "(...) *a gente chega a chorar de dô com as estórias dele*", concluiu a professora.

Na última turma de repetentes, a professora apontou seis alunos muito problemáticos, todos já encaminhados para tratamento. Vejamos algumas queixas apresentadas.

Jussara já estava há três anos repetindo a 1ª série e *tem um jeito de comportar de menino*. Quando as professoras vinham para a escola, encontravam com ela "*de calção, sem cami*

sa, brincando com os meninos e soltando papagaio". Jussara é filha caçula e única menina entre cinco irmãos.

Cláudia também tinha três anos de repetência. "É meiga, dócil, mas distraída, avoada. Tem dias que está boa e tem dias que regride".

Já outro aluno, Arnaldo,

tem problemas neurológicos. Muito vivo, in quieto, tem muitos problemas em casa. Tem dificuldades de aprendizagem. Em coordenação motora não alcançou os objetivos. É agressivo.

Quanto a Marcos, a professora disse: "Parece que é problema emocional".

Na escola A, de acordo com os depoimentos, existiam em cada sala, três ou quatro alunos que tinham problemas, que não aprendiam. Esses alunos possuíam algumas características comuns, apontadas com insistência pelas professoras, ou seja: eram agitados, inquietos, desinteressados e não possuíam hábitos.

Célia foi apontada como uma aluna muito agitada, sem interesse nem atenção: "Ela é diferente: grita, deita sobre a carteira, às vezes se recusa a fazer as atividades" informa a professora, para quem a aluna tem desritmia e carência afetiva.

Jair tinha dificuldades com "limites": "Ele não fica dentro da sala, gosta de andar pela escola. Ele é gêmeo de um aluno que é muito rebelde". Do ponto de vista da professo

ra, o irmão de Jair apresentava problemas porque poderia estar numa sala mais adiantada.

Carlos, repetente por três anos, de acordo com a professora era "anormal":

A gente vê pela própria expressão que não é normal. Ele copia, mas o raciocínio é zero. Não retêm, não processa nada. Não sabe o que é a, e, i, o, u.

O caso de Carlos é um exemplo típico dos rótulos que a escola se permite colocar, em função de "pré-conceitos"; evidenciam-se, mais uma vez, as suas contradições. Se, em determinado momento, a escola considera fundamental que a criança tenha boa coordenação motora, que tenha bom desempenho no vai-e-vem dos exercícios, em outros julga não ser suficiente que essa coordenação esteja presente. A professora, por sua vez, continua atribuindo o fracasso do aluno às suas dificuldades, ao dizer que "é frequente, não falta às aulas", portanto deveria aprender se tivesse condições.

Na escola C, as professoras das classes observadas citavam de maneira vaga os alunos e seus problemas de aprendizagem e comportamento: "tem alunos que têm uma dificuldade...", e apontava para Mário, um aluno quieto e que se esforçava por recortar um círculo desenhado com pincel atômico no papel de jornal. Citavam também suas dificuldades nas dobraduras, e "mão-dura" ao fazer exercícios de coordenação.

Eder, aluno repetente, além das dificuldades de aprendizagem, possuía outras: "É um menino assim praticamente aban

donado, ele não tem ninguém por ele".

Eder era considerado também um problema disciplinar. A professora da classe se queixava frequentemente de sua presença ali e das "bagunças" que fazia. Chegou a pedir à orientadora educacional que o retirasse da turma. A orientadora argumentou que restava apenas a última classe (a especial), fraca demais para ele, que não precisava ficar mais um ano no período preparatório.

Ele tem dificuldade mas não é menino assim pra ficar numa sala de período preparatório, porque com assistência individual eu acho que ele vai conseguir,

argumentou a orientadora educacional.

Durante minha observação das atividades da turma, Eder fez as tarefas propostas pela professora, apesar de conversar muito com os colegas.

Já as faltas de Cristina, repetente por dois anos, foram apontadas como um dos fatores responsáveis por sua não aprendizagem. Contudo, até o final do 1º semestre, apesar dos insistentes chamados da escola, a família não havia comparecido para conversar sobre as faltas da aluna. "É uma menina franzina e parece doente", explicou a professora.

A forma evasiva usada ao apontar as dificuldades dos alunos foi justificada pela supervisora como sendo comum em algumas professoras que "nada dizem por medo de serem consideradas incompetentes, incapazes de conseguirem alguma coisa dos alunos".

É interessante a leitura que a supervisora faz da fragilidade das queixas apresentadas pelas professoras. Ela traduz como "medo" o que na verdade faz parte de um discurso incoerente, repetitivo e, além disso, rotulador, o que ela mesma confirma, ao dizer que *"algumas crianças, são de olhar já se vê que não vão conseguir nada. Outras, ainda se consegue alguma coisa"*. São as professoras que mais reclamam que têm seus alunos encaminhados. Os alunos das professoras passivas, que não incomodam, vão ficando na escola.

Voltando aos três alunos aqui mencionados, apesar das queixas Eder e Cristina não foram "encaminhados", sendo que a menina sequer estava na relação dos quatorze alunos que teriam esse destino. (A escola encaminhou também alunos com supostos problemas de saúde). Eder teve mais uma chance, permanecendo, inclusive, com a professora que não o queria. Mário, ao contrário, estava entre aqueles que aguardavam o momento em que deveria ir para uma clínica ou escola especializada.

São as professoras quem primeiro aponta os alunos-problema. Contudo, a decisão final sobre o que fazer cabe às orientadoras educacionais! São elas as responsáveis pelo trabalho de "convencer" professoras e pais sobre as possibilidades ou não das crianças, tanto nas tarefas escolares quanto no relacionamento com os colegas, professoras e outras pessoas que trabalham na escola.

A expectativa sobre o trabalho das orientadoras educacionais nas escolas públicas estaduais é semelhante à das

escolas municipais sobre o trabalho dos psicólogos, ou seja, espera-se que tais profissionais resolvam todos os casos pro
blemáticos, quase sempre da forma considerada a melhor possí
vel: retirando a parte "doente", no caso, o aluno.

Importante

(...) O orientador, normalmente, numa es-
cola, ele é assim... o professor encara
como sendo aquela figura superprotetora...
Então, às vezes, é um trabalho a longo
prazo, mas eles querem a coisa imediata,
mas não tem condição. Então, até você fa-
zer o professor entender como é o traba-
lho, é difícil (...)

As vezes, o orientador educacional é visto como sendo
responsável pela disciplina na escola. "A orientadora educa-
cional ajuda, mas não tem responsabilidade sozinha", afirma
uma orientadora. Assim, cuidando dos alunos indiscipli-
nados, com problemas de aprendizagem, etc., as orientadoras
vão se tornando as "responsáveis pela definição da solução a
ser dada para aquelas crianças".

A escola requer para si a jurisdição sobre a infância
e a adolescência e, desta forma, ela deve tentar, dentro des-
te ponto de vista, resolver todos os problemas das crianças.
Reafirme-se aqui que todos os problemas são colocados nestas
e em seus pais.

Descrevo, a seguir, alguns casos com os quais se depa-
raram as orientadoras educacionais das escolas observadas, as
queixas sobre os alunos, os procedimentos adotados para se
chegar à hipótese diagnóstica (se foi feita), e a solução en-
contrada para cada caso.

Os alunos considerados como tendo problemas de aprendizagem, disciplina e outros são enviados às orientadoras diretamente pelas professoras e/ou pelas supervisoras. Uma primeira observação destes alunos é feita de modo geral, nas sessões coletivas, onde são trabalhados com os alunos alguns aspectos do relacionamento, auto-valorização, colaboração e outras atitudes consideradas importantes para a escola. A partir daí, as orientadoras educacionais das escolas observadas adotam procedimentos diferentes.

A escola B esteve sem orientadora educacional durante, praticamente, todo o primeiro semestre. Nesse período, então, todas as crianças "problemáticas" aguardaram a definição de qual seria seu destino, não sem queixas das professoras e da supervisora.

Ao retornar à escola, depois de atender prioritariamente casos da 2ª série a orientadora educacional passou a "cuidar" dos de 1ª série. Quem eram tais crianças e que queixas pesavam sobre elas? Todos os casos a serem aqui analisados foram apresentados pela escola como individuais, psicológicos, sem serem considerados como produto de relações sociais, econômicas e políticas. É claro que não se pode negar o fato de existirem crianças com problemas de aprendizagem, problemas psicológicos e outros, mas o número destas está longe do que é apresentado pela escola. Dentre as crianças apontadas como "problemáticas", apenas uma minoria realmente é e precisa de atendimento específico.

Na escola B, então, a orientadora educacional optou

pela avaliação de todos os vinte e nove alunos da sala mais fraca de 1ª série, onde havia alunos novatos e repetentes. Para isso, aplicou o teste da figura humana, o teste da família, um teste elaborado por ela mesma, para verificação das habilidades exigidas no início da 1ª série; as professoras responderam a uma ficha informativa sobre os alunos e ela fez, ainda, entrevistas com os pais que, estando programadas com a única finalidade de obter dados sobre a vida dos alunos, foram realizadas, em sua grande maioria, na fase de encaminhamento, apenas com os pais dos alunos que deveriam receber tratamento especializado.

A ficha informativa sobre o aluno continha dados de identificação (nome, data de nascimento, série, escolaridade, professora, endereço, nome do pai e da mãe) e dados de observação da professora sobre: relacionamento com a professora, com os colegas, comportamento em sala de aula. O teste para avaliação da prontidão abrangia os seguintes itens: discriminação visual, memória visual, discriminação auditiva, memória auditiva, orientação espacial, esquema corporal, orientação temporal e lateralidade.

De posse desses dados, a orientadora definiu-se pelo encaminhamento de cinco alunos da última classe ("os mais problemáticos"), adotando como critérios a carência financeira e o nível cultural inferior ("ignorância da família"), já que conseguira atendimento gratuito, através do INAMPS.

Foram os seguintes os alunos encaminhados para atendimento especializado, com as justificativas indicadas:

Elaine, com recomendação de que fosse levada inicialmente a um neurologista. A orientadora achava que a menina era excepcional: não tinha motricidade, lateralidade, esquema corporal.

Maria Rita

É desligada de tudo. Inquieta, belicosa. É agressiva; tem problemas emocionais. Em termos de aprendizagem não conseguiu nada, nem bons hábitos de sentar, falar, de organização de material. Não tem maturidade e prontidão para a alfabetização.

Rita era novata na série e não estava entre os alunos apontados pela professora como os mais problemáticos.

Daniel, 9 anos, repetente. No teste da figura humana, seu nível mental foi considerado inferior.

Tem grande dificuldade de aprendizagem. É passivo, não é de brigar, nem de participar. Tem dois grandes problemas: não tem maturidade (a coordenação motora é ruim) e tem comprometimento emocional.

Sueli, segundo a orientadora educacional, tinha "crises nervosas". "Outro dia, gritou porque a professora não deixou ficar cuspiendo na janela". A aluna estava também "apresentando problemas sérios de sexo, parece que está descobrindo o prazer", afirmou a orientadora. Sueli morava num beco próximo à escola, chamado de "favelinha".

Quanto a Augusto, o médico havia prevenido a mãe dele de que a criança daria problemas, porque ela tivera proble-

mas na gravidez. "O pai tem problema nervoso e a mãe também. O próprio Augusto já tomou remédio controlado". Augusto e Elaine são os dois alunos que ficaram, durante os primeiros meses de aula, fazendo bolinhas de papel.

Além desses alunos, foram encaminhados outros de turmas fracas de 1ª série (a penúltima e a antepenúltima). Entre esses, destaca-se o caso de Ricardo, 12 anos, cinco de repetência, que a orientadora apresentou da seguinte forma:

Não sabe o que está acontecendo. É totalmente apático, não reage a estímulo nenhum. Às vezes reage agressivamente com os colegas. Este ano ameaçou um colega de furá-lo com um alicate de unha se não lhe desse biscoito. Tenho a impressão de que é muito jogado. Já chamei a mãe e ela não veio. O menino não dá informação (...) não tem rendimento algum na sala de aula.

Na escola D, a orientadora educacional confirma que também ali é grande a expectativa sobre o trabalho de Orientação. "Pensam que vai resolver todos os problemas".

Tanto é que haviam passado para sua responsabilidade, no ano anterior ao desta pesquisa, uma turma que

não era classe especial, porque na escola nunca teve classe especial, porque o ambiente físico não comporta. Aluno especial a escola sempre teve, mas classe especial, em termos da ajuda da Delegacia de Ensino, nunca.

Ainda falando sobre esta turma, a orientadora disse que estava entregue a uma professora "muito apática e sem ma

nejo". Em seu trabalho de orientação, procurara dar atividades que visavam à aquisição de habilidades consideradas como pré-requisitos para a alfabetização e que possibilitassem, também, o desenvolvimento de "hábilitos".

Como o nível de expectativa com relação ao seu trabalho com esta turma era muito alto, resolveu então procurar o Centro Psicopedagógico da FHEMIG (C.P.P.) e pedir ajuda. O Centro Psicopedagógico ofereceu-se para desenvolver um trabalho na escola com as três classes consideradas mais fracas e mostrar que os problemas que a escola colocava nas crianças eram dela mesma, ou seja, que as crianças aprendem, e o problema é pedagógico.

A proposta, transformada num projeto, passou a ser trabalhada inicialmente através de discussões com a supervisora e a orientadora educacional, que as repassavam para as professoras das três classes mais fracas. Posteriormente, a técnica do Centro Psicopedagógico, responsável pelo projeto, passou a fazer as reuniões na própria escola porque, segundo a orientadora, da forma como vinha acontecendo, "ela não estava em contato com a realidade".

Realizado o projeto, uma das suas vantagens apontadas pela orientadora educacional foi a de que

sempre que detectavam problemas nos meninos, tínhamos livre acesso ao C.P.P. As crianças eram atendidas quando necessário, por causa do projeto.

Além disso, o Centro Psicopedagógico forneceu testes para avaliação da prontidão e da maturidade para a alfabetização, usados na organização das três turmas, e apostilas para discussão. O trabalho foi interrompido após um ano, porque a técnica responsável não mais poderia continuar, pelo fato de haver assumido outra função. Foi a partir desse trabalho que se definiram os encaminhamentos dos seis alunos da última classe de repetentes, relatados anteriormente. Terminado o projeto, os encaminhamentos "caíram na fila", disse a orientadora, referindo-se ao fato de os alunos terem de aguardar a chamada para avaliação.

O projeto desenvolvido na escola D mostra uma instituição responsável por tratamento especializado tentando "ensinar" para a escola como entender e trabalhar com "alunos-problema", a partir do trabalho desenvolvido na clínica. O fato de recorrer a esse tipo de instituição confirma que a escola não consegue resolver, com as suas condições físicas, materiais, humanas e até mesmo políticas, "problemas" que surgem no seu cotidiano. A escola, neste momento, abre mão de tarefas pedagógicas, que fazem parte de sua especificidade para colocá-las sob a responsabilidade da clínica.

No ano desta pesquisa, a orientadora educacional havia definido oito "alunos-problema", para os quais deveria dar uma solução. Desses oito alunos listados inicialmente, foram escolhidos quatro com os quais a escola tentaria fazer um trabalho semelhante ao desenvolvido durante o projeto do Centro Psicopedagógico (C.P.P.).

151

Quem sabe se trabalhando dentro do esquema mental... o corpo, suas partes como objeto de estudo (um dos componentes da proposta do C.P.P.). Depois, a linguagem oral - identificação da criança como pessoa, e, a seguir, o ambiente, destacando formas e cores. Isto, de forma sistemática, deve ser feito todo dia.

Esta proposta de trabalho foi feita a todas as professoras de turmas "imaturas", porque a escola declarava preocupar-se com os alunos e pretender "cuidar" deles.

Vamos olhar os novatos para não repetirem três anos. A gente percebe que ele bem não chegou, é igual: timidozinho, figura humana invertida...

O trabalho proposto com os quatro alunos e com as classes "imaturas" acabou não se concretizando, uma vez que a escola não possuía as mesmas condições do Centro Psicopedagógico, e também porque as professoras daquelas turmas não se dispuseram a realizá-lo.

Voltando aos oito "alunos-problema", convém analisar as queixas apresentadas sobre eles. Antes, porém, é importante esclarecer que a orientadora educacional aplicou, em seis destes alunos, o Teste Metropolitano para verificação da prontidão e da maturidade e, a partir daí, definiu-se pelo encaminhamento ou não.

Sobre Lúcia, a orientadora disse que

é novata, grandalhona. Sô faz as coisas quando está com vontade. Desatenciosa, vem muito suja para a escola e tem coordenação ruim.

Desenhou a figura humana invertida e teve poucos pontos no Teste Metropolitano, mas não encaminharam porque teve pontuação 12 na parte de números do teste. Sobre este fato, disse a orientadora:

Foi o que ela conseguiu aprender. A escrita de números não foi trabalhada, é da escola. Neste ambiente desorganizado, se ela conseguiu isto, vale a pena trabalhar com esquema mental e esquema corporal, para ver se consegue.

Para essa orientadora, são a escola ensina. Ela desconsidera o fato de que as crianças das camadas populares aprendem em sua vida muito mais do que a escola pretende lhes ensinar.

Como se pode ver, no caso de Lúcia, em que pese o desenho da figura humana invertida, fato inaceitável pela escola, ela não foi "encaminhada", "salva" pela pontuação obtida na parte do Teste Metropolitano que avalia conhecimentos de números que seriam basicamente transmitidos pela escola.

O caso de Edimar tem muita semelhança com o de Lúcia. Ele também fez o desenho da figura humana invertida. A orientadora relatou que a professora assustara-se com o fato, e dissera: "ele não vai dar conta, não é para mim, não obedece ordens".

Ela se queixava ainda de que o menino não sabia colorir, e gostava muito de amarelo e laranja. "Se fosse preto e vermelho fazia sentido, são cores agressivas"; argumentou a professora.

Edimar, segundo a orientadora educacional, "é muito pequeno, parece bebê. Ele estava muito calado, muito tímido, e o problema da cor...".

Escolhido para ser avaliado a fim de determinar-se se deveria ser encaminhado, Edimar teve pontuações médias no Teste Metropolitano e não foi "encaminhado". O seu caso vem mostrar a utilização, para avaliação do aluno, de um princípio usado de forma ideológica, o que atribui às cores um significado em termos de aspectos da personalidade.

Elcio, aluno novato, não foi submetido ao Teste Metropolitano e também não foi encaminhado ao C.P.P. A orientadora achava que ela era inteligente, mas pertencia a uma família "desestruturada".

É revoltado. Falou da mãe, e nunca do pai. Acho que é filho de mãe solteira. A mãe trabalha fora e só vem para casa no sábado. Ele e a irmã de 5 anos moram sozinhos numa casa em um lote junto com outras pessoas da família. Ele estava numa classe melhor. Veio para uma sala fraquinha (a última) e a professora achou-o esquisito, aéreo. Achou que ele estava muito pra trás.

Lucimara foi encaminhada à orientadora pelo fato de ser muito desorganizada. Ao ser avaliada no Teste Metropolitano obteve três pontos na parte dos números, resultado que a colocou no nível inferior. O seu esquema corporal foi considerado pobre, pelo fato de sua figura humana ter sido esquemática. A orientadora, no entanto, disse não ter tido "coragem" de encaminhá-la ao Centro Psicopedagógico: "É tão ativa, con-

versando com ela! E prosseguiu:

Minha avaliação é em termos de linguagem. A Lucimara dá notícias de toda a família. Conta os casos com lógica. Sabe a idade e o mês do aniversário. É super viva. No teste soube o nome de nove frutas. Quando não sabia alguma coisa falava: eu não sei.

Quanto a este fato, a orientadora considerou-o como um ponto positivo, prova de seu "discernimento". Em razão de sua vivacidade, Lucimara "livrou-se" do "encaminhamento".

Rogério é repetente e não foi submetido ao teste. Sobre ele a orientadora disse que "não tem julgamento":

Não deixa de responder, mas responde absurdo. Por exemplo, quando perguntado sobre o número de irmãos, fala vinte e diz o nome de cinco.

Apesar de repetente, Rogério estava na sala de imaturos novatos. Foi encaminhado ao C.P.P.

Se Lucimara livrou-se do encaminhamento por responder dentro da lógica, Rogério, é claro, foi encaminhado por não atender a ela. No caso de Rogério a escola não procurou saber qual era o raciocínio que estava fazendo, explorando, na quilo que é considerado erro, a sua lógica.

Adriano também estava na sala de "imaturos" novatos, apesar de seus três anos de repetência. Foi classificado como agressivo e preguiçoso. "Agride e é respondão". A orientadora educacional acreditava, ainda, que ele tinha um problema psicológico, pois: "come até parar o olho, se deixar come o

prato".

Sobre seu comportamento na sala de aula, disse que tem dias que comporta bem, tem dias que comporta mal.

As queixas sobre José Carlos foram as seguintes:

É inquieto, conversa muito, tem movimentos desordenados, e quando é repreendido fica distraído por longo tempo. Bate nos colegas. Tem problema ou dificuldade de fala. Está sempre com alguma coisa na boca. É disperso e dependente.

José Carlos, novato, não fez um só ponto no Teste Metropolitano. Foi "encaminhado" e iria "fazer todo o tratamento" no C.P.P. "Fazer todo o tratamento" tem, para a orientadora, o significado de que estudará na escola do Centro Psicopedagógico, e ainda terá, lá, terapêuticas auxiliares.

O caso de Mário é peculiar. Sobre ele a orientadora disse:

É novato, agressivo, mal criado, desinteressado. Tem mal relacionamento com os colegas e professores. Tem aparência de doente. Ele e os três irmãos têm aparência de desorganização. Ele não sabe falar o nome todo, não sabe as cores. O seu desempenho no teste foi muito fraco, deu inferior.

Mário foi encaminhado ao C.P.P., que respondeu com uma carta, através da mãe, dizendo da impossibilidade de atendimento, e fazendo uma reflexão sobre os encaminhamentos desnecessários. A orientadora, então, questionou o não atendimento, inclusive pelo fato de que o menino já estava sendo

atendido por um psicólogo no Posto de Saúde, sem que a escola soubesse.

Não foram diferentes as queixas sobre "alunos-problema" e o processo de "encaminhamentos" na escola C. A orientadora tinha uma relação de quatorze "alunos-problema" e, com ela, procurou a Direção do C.P.P., apesar de que, segundo suas palavras,

eu sabia que lá já estava super-lotado, que tem muitos meninos na fila, sabe, mas esses meninos precisam. Tinha alguns então que precisavam mesmo. Chegando lá, por coincidência tinha uma reunião justamente para discutir esses problemas de encaminhamentos de escola de periferia, porque elas estavam alegando que o governo não está assim ajudando como deveria ajudar, não está dando a devida atenção, condições de modo geral. E pediram pra eu falar a situação da escola. Acharam grande a lista, mas falaram que a minha não era a única, que lá tem aparecido várias e eles estão impossibilitados de atender o pessoal. Depois da reunião eles me falaram que não tinham condições de atender os meninos todos, mas pediram que eu mandasse para lá os casos médicos, os casos clínicos — meninos com problemas neurológicos para serem submetidos a exames. Então eu encaminhei pra lá. E foram realmente atendidos.

Entre os casos inicialmente encaminhados (um novato e três repetentes), a orientadora relata o caso "seríssimo" da última turma de repetentes, um menino agressivo demais,

dando problema, um menino assim, coitadinho, que não tem pai, não tem mãe e tem uma vida muito difícil, e você sabe que reflete aqui. No primeiro dia que eu man-

dei já marcaram vários exames. É um menino que tem comportamento instável. Ele às vezes está assim realizando atividade direitinho, de repente ele agride o que está do lado dele, o que está na frente ou atrás. Agride, mas agride pra valer. Bate mesmo e se deixar machuca. Às vezes, ele pega o material dele, rabisca e joga pela sala toda, e se a professora deixa, ele agride ela também. É um menino assim bastante agressivo. Agora, eu procurei saber e em casa ele apanha muito dos irmãos maiores, ele é filho adotivo (...). Ele chegava em casa e trocava a roupa, pegava o ônibus e sumia pela cidade (...). Eu tenho conversado muito com ele e acho que ele não tem saído não.

Outro aluno encaminhado foi Oswaldo, da última classe de novatos, e que teve meningite.

Coitadinho, ele teve meningite e não consegue fazer nada, nada, nada. Uma das mãos ficou com problema depois que ele tomou uma injeção, não foi problema de meningite. Mas ele ficou com deficiência. Ele tem dificuldade mesmo, não consegue acompanhar a turma.

Ângela, aluna da penúltima classe de repetentes, é o terceiro caso de encaminhamento. A mãe dela disse para a orientadora educacional que a menina já nascera assim, porque ela tivera muitos problemas na gravidez. "Então ela tem o braço esquerdo e a perna esquerda semi-paralisados, e tem um pouco de dificuldade para aprender". A mãe falou ainda que a menina criava muitos problemas em casa. "É uma menina muito nervosa", concluiu a orientadora.

Cecília, o quarto caso, era da última classe de repe-

tentes. Foi caracterizada como muito agressiva e com muita dificuldade para aprender, além de *filha de uma pessoa com problema mental*.

As dificuldades de aprendizagem desses quatro alunos, segundo a escola, estavam relacionadas à falta de coordenação motora (ou coordenação motora precária), falta de atenção em todos os aspectos, de memória, ou seja, aquilo que a escola comumente chama de "dificuldades", de maneira geral. E são por estas "dificuldades", muitas vezes mascaradas por problemas médicos, que se encaminha a grande maioria dos alunos.

Está claro que não se pode nem se deve desconsiderar ou negar os problemas de saúde, num país onde esta é tão precária. Mas é preciso desvendar as questões pedagógicas que, em uma instituição, são dissimuladas sob o rótulo de problemas médicos, para lhes facilitar os "encaminhamentos" e, conseqüentemente, a eliminação de alunos das escolas. Para que o caso, antes denominado "problema de aprendizagem", se torne "médico", as justificativas, os fundamentos, são os mais frágeis. É mais fácil para a escola livrar-se dos alunos, mesmo que eles tenham possibilidades de ter uma escolarização normal. O depoimento da orientadora educacional esclarece isto:

Uma das alunas (que foram encaminhadas) com muita assistência da professora (da escola) está conseguindo desenvolver um pouco. Já que ela tem condição de de-

envolver, é bom que ela tenha uma assistência lá (no C.P.P.)

Como se pode notar, a escola assume dentro de seus limites (geográficos, institucionais e materiais), a responsabilidade de alguns casos; na verdade, essa responsabilidade poderia ser estendida à totalidade dos casos. Contudo, insiste em excluir alguns alunos, apontando uma especificidade de certos casos que é, na grande maioria das vezes, falsa.

Resolvidos, então, segundo o ponto de vista da escola, os problemas de quatro alunos, como se procedeu em relação aos outros, considerados menos urgentes?

"Eu vou tentar encaminhar os outros, que eu não consegui, para outras escolas", afirmou a orientadora. Ela argumentava que a escola possuía muitos alunos com dificuldades, mas, às vezes, com um pouco de assistência individual, com a ajuda da professora de recuperação, eles conseguiriam alguma coisa. São que a escola raramente se dispõe a buscar compreensão e formas de agir tendo em vista questões que permeiam a sua prática pedagógica.

A relação com o restante dos alunos era a seguinte:

Helena, repetente, foi apontada como uma menina em que o aspecto físico revela que tem problema. "Não aprende de jeito nenhum. Ela não é mongolóide, mas quase". A orientadora disse que iria encaminhá-la, só não o tendo feito porque a família não comparecia à escola.

Em relação a Valter, a orientadora educacional declarou:

tem grandes problemas na aprendizagem, muita dificuldade de maneira geral. Ele não tem problema de agressividade, mas de aprendizagem. Tem coordenação muito fraca, não escreve nada.

A orientadora afirmou que a professora estava tendo muita dificuldade com ele. Dificuldades do aluno, dificuldades da professora: a melhor saída seria o seu encaminhamento.

Luís era um menino "bem grande, que está repetindo pela terceira vez. Tem grandes dificuldades, mas, de um mês para cá, começou a melhorar". A escola, então, resolveu esperar um pouco mais. Mudaram-no para a penúltima classe de repetentes, que possuía professora experiente.

Ailton, também repetente, tinha, segundo a orientadora, "problemas de aprendizagem" de maneira geral, o que quer dizer que "não consegue assimilar nada que a professora ensina, nem assimilar nem realizar atividade nenhuma".

Mara, repetente, 29 ano de escolaridade, também tinha "problemas de aprendizagem".

é uma menina muito apática, completamente apática. A mãe falou que ela tem dificuldade inclusive de aprender coisas simples em casa, ajudar coisas da casa, serviço doméstico. É uma menina totalmente paradinha.

Irene era novata, considerada como tendo muitos "problemas de aprendizagem" e de "ajustamento". Estava na segunda classe de novatos e a professora não conseguia nada com ela, porque "perturbava os colegas, não deixava a professora

dar aula". A professora da última classe de novatos, para onde foi,

é muito enérgica, não tem problemas de disciplina, é muito experiente. Desde que mudou de classe não está dando problema. A professora vem dando uma assistência individual e ela está progredindo muito, mais do que a gente esperava.

Henrique também "tem dificuldade, é bastante apático, tem pouca atenção". Entre as dificuldades, destacavam-se "problemas de coordenação motora".

Estela, Moacir e Arlete, da mesma turma, a penúltima de novatos, tinham problemas parecidos. Eram crianças "apáticas", com "problemas de coordenação".

Estela

é parada demais, desinteressada, coordenação fraca, pouquíssima, quase nenhuma atenção. Parece que tem problema de vista, mas a família cuida. Ela tem óculos e tudo.

Arlete também "não se interessa por nada, sem atenção, não está sendo capaz de fazer exercícios mais simples de coordenação".

Uma vez que a escola coloca sobre os alunos a responsabilidade por sua não aprendizagem, pelo baixo rendimento, o que estaria, em seu ponto de vista, fundamentando suas dificuldades? A escola não aponta apenas os "problemas de aprendizagem". Aliados a eles, estão, como se pode ver nas falas citadas, problemas de disciplina, agressividade, problemas de saúde, desajustamento.

Quando não é o caso de problema de saúde, você pode ver que é problema familiar.

A maioria dos meninos desajustados, você vai olhar, o que está por trás é isso, é a vida difícil, as pessoas não têm estrutura para aceitar, e aí desabaçam nos filhos, o marido desabaça na mulher. O problema familiar está por trás.

E, este tipo de clientela nossa, é a mais carente possível, eles são uns meninos muito sofridos. A maioria vem sem comer; o problema da fome também. A maioria, meninos da 1ª série, já convive com meninos maiores, pivetinhos; têm muita vivência da rua. Então traz isso tudo, a escola recebe, a criança vem desabaçar aqui na escola. E é uma dor, a gente não consegue resolver todos os problemas.

A obtenção de condições materiais de sobrevivência nas camadas populares é muito difícil e isso cria situações insustentáveis para as crianças e seus pais. Admitir este fato é essencial. Contudo, não se solucionam os problemas dos alunos na escola simplesmente encaminhando-os para clínicas ou escolas especializadas onde eles e suas famílias (algumas vezes) serão tratados. Há que se compreender todas as razões de ser dos problemas existentes nas escolas.

Nesse sentido, a educação não deve ter sob sua responsabilidade a solução de problemas tais como a compensação de deficiências de ordem familiar, de saúde e nutrição, deficiências de ordem cognitiva, motora, emocional, lingüística, entre outros problemas que, como enfatiza SAVIANI (1983),

não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. (p. 38)

Na escola A a orientadora desenvolveu, basicamente, tarefas de supervisão, uma vez que a escola esteve praticamente durante todo o ano sem supervisora. Sendo assim, orientou as professoras na parte pedagógica, ficando o seu trabalho de orientação educacional bastante prejudicado, limitando-se quase que exclusivamente ao atendimento de alguns casos de indisciplina.

Algumas professoras já haviam declarado que em todas as classes existiam crianças com "dificuldades de aprendizagem". A orientadora educacional, por sua vez, também reconhecia que existem algumas crianças que têm problemas de aprendizagem e por isso permanecem por vários anos na escola. Ela relatou uma tentativa de encaminhamento de alunos com vários anos de escolaridade através do Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP), via Instituto de Educação de Minas Gerais.

Foi um trabalho que a gente tentou fazer e não deu certo. Isto nos angustia demais, a gente vê que eles não estão conseguindo. E não quer dizer que a gente não olha. A gente está na sala, a gente está vendo que a professora está fazendo o máximo que pode mas eles não respondem.

A escola havia tentado o encaminhamento de dez alunos multi-repetentes, no ano anterior, e não havia obtido sucesso. Uma das alunas avaliadas pelo SOSP foi encaminhada para

uma escola estadual especializada em atendimento a crianças com deficiência mental.

Lã eles disseram, devem ter feito outros testes, e disseram que ela não era para lã. Como era o fim do ano, nós deixamos que ela ficasse aqui.

Além de tentar encaminhar alunos para o SOSP, a escola encaminha para o Centro Psicopedagógico não sã alunos multi-repetentes mas também aqueles que estão com "dificuldades de aprendizagem", como troca de letras, dificuldades acentuadas em matemática, e crianças que têm dificuldades na leitura. Sobre este trabalho, a orientadora comentou:

a gente gosta muito do trabalho de lã porque, quando a criança realmente vai e frequenta lã, a gente vê que era mesmo um atendimento que a criança está precisando dentro daquilo, para poder ir pra frente.

Durante o ano em que se desenvolveu esta pesquisa, a escola não relatou nenhum encaminhamento de alunos, embora reconhecesse sempre a necessidade de encaminhar vários deles e apontasse, conforme anteriormente se viu, vários problemas de aprendizagem, de agressividade, indisciplina e inadaptação.

Quando a escola procura encaminhar os alunos que considera problemáticos, segundo seu ponto de vista, está buscando uma solução para as dificuldades deles. Claro está, porém, que não é são isto. Na verdade, a escola está tentando

excluir alguns alunos que são extremamente incômodos, por causa de sua incompetência em lidar com um tipo especial de alunos. Especial, não por trazer a marca ou o estigma da deficiência, mas porque são crianças que provêm das camadas populares que, histórica e socialmente, são marginalizadas.

O "encaminhamento" oferece às escolas uma solução imediata para determinados casos, pois apenas com este ato já se pede aos pais que deixem o filho em casa, durante a fase de diagnóstico. Como o que acontece, depois, é quase sempre a confirmação de problemas nas crianças, elas são retiradas da escola, de imediato. Outras permanecem na escola formal, ao mesmo tempo que na clínica.

É interessante analisar o procedimento de "encaminhamento" de alunos, e as instituições escolhidas para isso. Parece claro que o local preferido é o Centro Psicopedagógico. Contudo, com a superlotação daquela instituição, e com o grande número de convênios entre clínicas e a Legião Brasileira de Assistência, estas têm sido muito solicitadas. Quando se tornam mais complicados os "encaminhamentos", apela-se para favores pessoais. Ora alguém na escola conhece uma pessoa que trabalha num posto do INAMPS, ora são as próprias professoras da escola que trabalham em clínicas ou escolas especializadas.

Nestas, a avaliação psicológica é a tradicional, com uso de testes de inteligência e, em alguns casos, de testes de personalidade. Avaliam-se o desenvolvimento psicomotor e a prontidão para a alfabetização. Como os testes possuem um

conteúdo ideológico, por se fundamentarem em experiências próprias das classes dominantes, os alunos das camadas populares sempre saem "prejudicados". O que se vê, na grande maioria das vezes, é a confirmação das queixas que a escola apresentou.

COSTA (1987) mostrou que os testes padronizados, utilizados pelas clínicas ou escolas especializadas, para avaliação da "prontidão" e da "maturidade"

podem levar a uma visão falsa da real capacidade dessas crianças, pois - elaborados a partir de uma concepção e prática exclusivamente burguesa - são utilizados para discriminar as crianças proletárias, cujo pensamento e saber foi gerado numa prática social diferente. (p. 141)

A mesma autora analisou respostas, consideradas "erradas", de crianças das camadas populares e concluiu que essas respostas foram

extremamente lógicas e, ainda, expressão transparente de sua experiência concreta de vida, do saber que elas trazem de sua prática cotidiana e que é rejeitado pela escola. (p. 131)

Dados importantes são as cartas de "encaminhamento", que são padronizadas e preenchidas da mesma maneira vaga com que a escola caracteriza seus alunos. Em uma delas, o mesmo texto foi datilografado para todos os "encaminhados", dizendo, de forma generalizada, que apresentavam problemas no desen-

volvimento escolar, agressividade, indisciplina, insociabilidade.

Antes de dar a palavra final sobre o "encaminhamento", a escola chama os pais, porque

tenho que saber da família o comportamento da criança em casa, quais os problemas, se a mãe teve problemas na gravidez, parto, uma série de coisas.

Além de se informar, a escola precisa se "queixar" sobre o aluno com os pais, fundamentando, assim, a necessidade de se tomar medidas urgentes.

Quando a escola convoca os pais para comunicar as decisões tomadas sobre seus filhos, qual é a reação deles? Que entendimento possuem sobre tais questões? Alguns pais acatam as proposições da escola e chegam mesmo a repetir seu discurso sobre a agressividade do filho, sua indisciplina, seu desinteresse.

O Rogério não aprendeu mais por causa da rebeldia. Está desenvolvendo bem apesar de estudar há 2 anos. Ontem levei carta da Secretaria para fazer teste. As professoras reclamam que ele é rebelde. Em casa ele apanha de tudo quanto é menino.

Contudo, apesar de repetirem, de alguma forma, as queixas da escola sobre o filho, os pais, na verdade, não acatam todas elas, seja negando-as de maneira clara, seja apresentando dados que se contrapõem aos apresentados pela escola:

O Adriano não tem problema, é idade. Em casa trabalha, tem criança, ele ajuda, vai pra todo canto, faz as coisas da escola. O problema dele é não deixar a professora e outras crianças quietas. Ele não é assim em casa. Brinca com poucas crianças. Acho que é assim na escola porque são os colegas que ajuntam. Uma conversa, o outro também, aí atrapalha.

Ângela é trabalhadeira. Ela me ajuda muito.

A contradição entre a capacidade das crianças das camadas populares em casa, na escola e fora da escola; entre as "queixas" da escola, a avaliação pedagógica diagnóstica e seu desempenho em casa é apontada por COSTA (1987):

Essas crianças que tanto fracassam na escola são, em casa, capazes e eficientes. Realizam quase todas as tarefas domésticas e executam eficazmente aquilo que lhes é atribuído.

São capazes de construir seus próprios brinquedos; de inventar, criar novas modalidades deles com os poucos recursos que têm. (...)

(...) São crianças independentes em casa, que aprendem a se defender sozinhas desde cedo; (...) mas se mostram totalmente dependentes na escola.

(...) São crianças capazes de circular livremente pela cidade — ir à escola sozinhas, fazer compras, tomar ônibus, mas, na escola e nos diagnósticos, são consideradas com déficit de "orientação espacial", "orientação temporal", etc.

São ainda crianças que, no cotidiano, conseguem vencer barreiras, resolver situações problemáticas, sair-se bem em tudo, menos nas atividades escolares. (p.99-100)

Assim, o fato de aceitarem algumas queixas da escola sobre seus filhos não quer dizer que os pais estejam inteiramente de acordo com ela. Pode-se pensar que isto se deve ao valor que atribuem à escolarização, fazendo com que busquem resolver, de qualquer forma, o problema das crianças. E a solução apontada pela escola é o encaminhamento.

Entretanto, existem alguns pais que reagem de maneira mais firme às afirmações da escola sobre as dificuldades dos seus filhos. Esta reação se manifesta de modos diferentes.

Um desses modos é a não aceitação explícita do "diagnóstico" de "problemas de aprendizagem" feito pela escola. Outro é o ato de comparecer às entrevistas com a orientadora educacional, pegar a "carta de encaminhamento" e tomar a decisão de levar a criança à clínica apenas quando a escola pressiona muito, às vezes até impedindo a entrada do aluno.

Pais que procederam dessa forma expressaram com as seguintes palavras a percepção sobre os filhos e sobre as questões que a escola lhes colocava:

Acho que a Maria Rita daria conta de aprender, porque quando estava no pré aprendeu bem. Teve um desenvolvimento grande lá. Aprendeu as cores, os números. Sei que ela não vai passar de ano porque até hoje ela não conhece a letra a. Não sei por quê. Na sala dela a coisa foi frouxa, a professora não teve um grande interesse em apertar os alunos.

A D. Márcia pediu pra levar no médico do INPS. A menina tava muito agressiva. O médico disse que não tinha nada. Fez até ele tro mas não tem nada.

Em casa eu ensino as coisas e ele grava. Em casa não é agressivo. Em casa menino é de um jeito e aqui na escola é de outro... Levei ao médico e ele disse que ele não tem nada.

A Cecília é uma menina sadia, não tem nada não.

Alguns pais reagem de modo ainda mais claro às decisões da escola: não concordando com elas, não comparecem quando são convocados. A escola se sente muito incomodada com esse comportamento, e interpreta-o como desinteresse das famílias em relação aos filhos:

A gente pode mandar, várias vezes seguidas, bilhete, recado. Tem família que não se interessa mesmo.

A mãe da Helena fala que ela não tem problema, não aceita e não comparece à escola.

Algumas escolas tentam estabelecer um entendimento com os pais, procurando mostrar a eles a importância de "tratarem" seus filhos. Eles, muitas vezes, aceitam inicialmente, mas depois não comparecem mais à escola:

Nós trouxemos os pais para a escola, explicamos pra eles por que estava acontecendo aquilo. Como a escola gostaria que eles tentassem experimentar esse trabalho que a gente estava querendo fazer, mas a resposta foi nula. Eles têm muita dificuldade de sair da redondeza. A família achou muito difícil, tem que levar porque tem

hora marcada. Apesar de ser perto daqui a mãe ou o pai tem que levar.

... mesmo crianças que a gente encaminha, que a gente faz assim, que é feita uma avaliação, que precisa de escola especial, elas não vão.

... tem menino assim que eles estão parados aqui, eles continuam na escola, em classe de perônio preparatório.

A situação desses alunos vai se prolongando, até que a escola dá um "basta" e pede que os pais tomem uma decisão, sob pena de não se permitir mais a entrada das crianças. Outras vezes, estas continuam na escola e são deixadas de lado.

E como as crianças consideradas problemas, com dificuldades de aprendizagem, percebem toda essa trama que as envolve? Não vou, aqui, me deter apenas naquelas que são encaminhadas. Procurarei analisar também o ponto de vista de alunos que são confinados nas classes especiais ou nas classes de "imatuross". O que pensam de sua colocação ali? Onde gostariam, de fato, de estar? Que percepção possuem sobre o tipo de atividades às quais são submetidos?

Algumas crianças, assim como seus pais, acatam as definições da escola, e entendem que estão na classe certa; muitas nem verbalizam (não percebem?) diferenças entre o que lhes é ensinado na sua sala e o que é ensinado em outras salas consideradas "mais fortes". Acham até que estão aprendendo a ler e a escrever.

A gente escreve os cartaz e no final a gente desenha...

Eu aprendi fazer o nome. Quando eu vim fazia o a-e-i-o-u...

Eu tava na outra aula, aĩ acabou e eles fizeram chamada e eu fui prã sala da D. Maria do Carmo.

Os meninos aprende a desenhar, escrever, ficar quieto. A gente aprende a desenhar, o a-e-i-o-u, boa tarde meninos.

Eu não tô aprendendo a lê não. É que não aprende lê mais não, sô aprende a escrever...

Quanto ao fato de não verem diferenças entre o que aprendem (ou não aprendem) nas classes "fracas", e o que os outros alunos aprendem nas outras, um dos alunos fez um silêncio denunciador de que percebia que alguma coisa diferente havia.

Por outro lado, existem crianças que entendem muito bem o que está se passando, chegando a verbalizar com uma clareza desconcertante tudo o que lhes acontece na sala-de-aula. Alguns dos alunos que demonstraram esse entendimento foram considerados pela escola como "problemas", incapazes, apáticos, quase "excepcionais".

Eu não tô aprendendo a ler (...) É por causa que eu não sei como. Tã vendo, eu sô sei fazê isso ô... a-e-i-o-u (...).

Eu fíco sentada lã na sala de aula, fazendo nada. Fazendo assim, vendo os menino, o que eles tão fazendo (...).

Eu sô faço exercício assim, ô... (e mostra no ar exercícius de coordenação motora) (...) sô e meu nome (...).

Quando eu vim eu sabia, mas agora não sei como que eu vou... Eu não quis tomar bomba. Prã não tomar bomba a gente precisa ler e escrever.

Nessa sala a gente sô faz correção motora prã começar a aprender (...).

Tens uns que aprende umas coisas, tem uns que não aprende outras...

Cada sala faz de um jeito (...).

Assim os menino que tão mais treinado aprende. Os outros não passam. Os que são treínado aprende a ler e escrever.

Lã na Cruzada ensinava muito mais melhor. Aí eu cheguei aqui, quando tava chamando prã ficar na sala, aí eu perguntei a vó, oh vó, a professora é ruim?

Na sala da D. Elisa... num sei, acho que eles não aprende não (...)

Ela dã outro Para Casa prã nós (...)

No outro dia eu perguntei se ela tinha aprendido o "Cachorrinho fujão" e ela disse que não.

Assim, o que se tenta ocultar é descoberto, o que se afirma é compreendido e não aceito. De que forma? Sô a esco-

la (e também as classes dominantes) não lêem o que se esconde atrás da indisciplina, da agressividade, da não aprendizagem. Esta escola, realmente, não serve às classes dominadas.

CONCLUSÃO

Com este trabalho, objetivei mostrar o papel que a Psicologia tem na prática pedagógica das escolas, analisando o momento da constituição das turmas de 1ª série do 1º grau, e os remanejamentos de alunos de uma para outra turma. Procurei identificar os critérios utilizados pela escola na determinação dos pré-requisitos exigidos dos alunos para considerá-los em condições de serem alfabetizados, ou não, e, a partir daí, agrupá-los em turmas onde iniciarão o processo de alfabetização, ou em turmas onde deverão "preparar-se" com vistas à aquisição da prontidão, encaminhando-os, posteriormente, a classes especiais. Procurei, ainda, identificar os critérios e as justificativas que a escola adota para encaminhar às clínicas ou escolas especializadas em atendimento psicopedagógico os alunos considerados como possuidores de "problemas de aprendizagem".

Ao centrar minha análise na prática cotidiana da escola, ficou demonstrado que o ideário psicopedagógico procura ocultar o que de fato acontece com os alunos das classes dominadas: ao serem considerados como "defasados", "deficientes", "sem motivação", "rebelde", "alunos-problema", "repetentes" e "evadidos", coloca-se sobre eles a responsabilidade pelo seu fracasso. A escola, o Estado, a estrutura social vigente são considerados "isentos" da produção do fracasso do aluno e, posteriormente, da sua exclusão.

170

As justificativas para o fracasso do aluno estão sempre fundamentadas nas diferenças individuais, tornando as classes dominadas responsáveis por esse fracasso. Para legitimar a concepção segundo a qual as crianças das classes dominadas são incapazes de aprender, culturalmente deficientes, mentalmente defasadas, a escola utiliza mecanismos de seleção, marginalização e exclusão dos alunos provenientes dessas classes: a constituição de turmas, os "remanejamentos" e os "encaminhamentos" de alunos.

Aos mecanismos de seleção, marginalização e exclusão, aos quais são submetidos os alunos das camadas populares, atribuem-se bases psicológicas que os legitimam, ocultando, desse modo, o interesse das classes dominantes em dar uma escolarização incompleta, empobrecida (e até mesmo em não dá-la), já que as crianças das classes dominadas, cumprindo o seu destino enquanto classe, serão trabalhadores desqualificados, não questionadores.

A visão de mundo engendrada pela classe dominante não penetra na verdade da realidade social; ao contrário, encobre-a, interpreta-a distorcidamente, mas se apresenta como se fosse verdadeira. É, portanto, uma concepção ideológica, e não uma concepção científica do real, mas aceita e compartilhada porque parece verdadeira. (PATTO, 1984, p. 36)

A escola organiza seu trabalho pedagógico de tal forma que, apesar de, em seu discurso, enfatizar a produtividade, é, na verdade, altamente improdutiva para as crianças das

camadas populares.

Com a constituição das turmas, uma das formas da organização escolar do fracasso, a escola pretende buscar a homogeneização baseando-se num princípio do taylorismo, que é o da organização racional do trabalho.

Fundamentando a homogeneização está o pressuposto de que as diferenças individuais determinam ritmos diferentes de aprendizagem, sendo mais rentável para o ensino a aprendizagem em grupos semelhantes.

Para a constituição inicial das turmas, a escola se apóia em dados como: frequência ou não à pré-escola, observação do desempenho dos alunos na "iniciação escolar", e no conceito de "prontidão". A escola legitima o conceito mais tradicional de "prontidão", segundo o qual existiriam suportes psicológicos (perceptivos) e maturacionais (motores) como requisitos prévios à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, os chamados testes de "prontidão" e os testes de "reajustamento" são aplicados com vistas a uma seletividade para o ingresso nas turmas de alfabetização, com a justificativa de que dessa forma se garantiria a eficácia da instrução escolar.

A avaliação da "prontidão" e dos chamados pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita acabam por discriminar somente as crianças das camadas populares, que chegam à escola com um tipo de conhecimento diferente daquele que é esperado, que tem em vista um aluno padrão, oriundo das classes dominantes.

Os alunos das camadas populares

já possuem um conhecimento sobre a sua própria situação existencial. E (...) esse conhecimento não resulta de uma aquisição mecânica, mas é extremamente vivo, pois foi gerado no cotidiano da prática social destas classes e que se produziu independentemente da escola. É um conhecimento vivo e globalizante do real. Refere-se à situação existencial destas classes e decorre dos seus interesses e necessidades práticas. É justamente esse conhecimento que a escola não valoriza e nem mesmo conhece. (SANTOS, 1985, p. 7)

Ao desvalorizar, ou até mesmo desconhecer, os conhecimentos das crianças das classes dominadas, a escola, julgando-as "deficientes" e "incapazes", confina-nas nas chamadas turmas "fracas", "imaturas" ou "especiais". Para manter essas turmas o mais homogêneas possível, a escola adota os "remanejamentos" de alunos, durante todo o período letivo.

Essa re-organização escolar do fracasso demonstra que a escola não sabe lidar, e não quer aprender a fazê-lo com a heterogeneidade. Ou melhor, sabe trabalhar com a heterogeneidade, na medida em que segrega os alunos das camadas populares em turmas "fracas", "imaturas" ou "especiais" e, desta forma, oferece a eles uma escolarização (se é que se chamá-la assim) diferente, desigual como a própria sociedade e suas relações de produção.

Além disso, ir para as turmas "imaturas" e, principalmente, para as turmas "especiais" já significa, além da não "prontidão", possuir problemas de aprendizagem, estes enten-

dados como dificuldade em assimilar os conteúdos ensinados e, para alguns, segundo o ponto de vista da escola, até a impossibilidade de aprender alguma coisa. Associados às chamadas "dificuldades de aprendizagem" estariam problemas de comportamento, como agressividade, apatia, ou problemas emocionais, o que implicaria numa "patologia" que deve ser "tratada" fora dos limites da escola.

Contudo, no que diz respeito à forma sobre como lidar com os "alunos-problema", a escola se coloca numa postura arbitrária, pois não possui a mesma conduta com todos eles. Se, por um lado, se busca a homogeneização e seu resultado é a concentração de alunos com problemas vários numa poucas classes, o que se propõe para o grupo não é homogêneo. A escola "escolhe" os alunos que vai "encaminhar" a clínicas ou escolas especializadas em atendimento psicopedagógico e que, conseqüentemente, vai excluir.

Que critérios a escola adota para "encaminhar" alguns alunos e manter outros sob sua guarda? Não existe um critério fundamentado para os "encaminhamentos". Um dado importante parece ser, além da insistência das reclamações das professoras sobre determinados alunos, o grau de resistência dos pais às pressões da escola.

Os pais das camadas populares se esforçam por manter seus filhos dentro da escola. Assim é que alguns resistem, inicialmente, em atender aos insistentes chamados da escola, e só o fazem quando a situação se torna insustentável. Outros concordam com a escola e repetem o seu discurso, atendendo,

100

de imediato, à decisão de encaminhar seus filhos para "tratamento" em clínicas e escolas especializadas.

Entretanto, os "tratamentos" psicopedagógicos geralmente "indicados" para os "alunos-problema" das escolas públicas são atitudes não apropriadas ao fracasso das crianças das camadas populares, porque se fundamentam numa "patologia" que comprovadamente inexistente e que, na verdade, camufla a negação, para essas crianças, da educação a que têm direito.

Todo esse quadro aqui analisado (constituição das turmas, remanejamentos, encaminhamentos, apontados como mecanismos de seleção, marginalização e exclusão das crianças das classes dominadas) leva à conclusão de que a escola que aí está realmente não serve a essas classes, pois legitima privilégios garantidos às classes dominantes.

Contudo, ainda me permito afirmar que a escola é necessária às classes dominadas, porque *"é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios"*. (SOARES, 1986, p. 73) Não esta escola que aí está, mas uma escola que possua uma postura teórica e política onde estejam asseguradas a crítica à função de classe da escola e ao ideário sócio-político e pedagógico que a informa; uma escola em que o Estado, conforme enfatiza ARROYO (1987) tenha reconhecido como profissionais os trabalhadores que ali atuam; uma escola com profissionais competentes política e tecnicamente; uma escola que possua condições materiais para o seu funcionamento.

Enquanto essa escola não vem, é essencial que se continue a desvendar criticamente, insistentemente, as práticas pedagógicas da escola e o que elas ocultam. Em especial, o profissional psicólogo deve discutir, denunciar o caráter de classe das bases psicológicas da constituição de turmas, dos remanejamentos e, principalmente, dos "encaminhamentos", dos diagnósticos e dos "tratamentos", tal como se apresentam na escola de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (49): 51-4, maio 1984.
- ANTIPOFF, Helena. A homogeneização das classes escolares. Revista do Ensino. Belo Horizonte, (62, 63, 64): 27-55, out./nov./dez. 1931.
- _____. Das classes homogêneas. Revista do Ensino. Belo Horizonte, (53, 54, 55): 52-5, jan./mar. 1931.
- ARROYO, Miguel. A problemática da democratização do ensino público em Minas Gerais - 1930/1964. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, s. data, mimeo.
- _____. (Org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986.
- BINET, A. e SIMON, T. Les enfants anormaux. Paris, A. Colin, 1934.
- BISSERET, Ndele. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos G. (Org.). Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética e alfabetização. ABRALIN, jul. 1984, mimeo.

- CAMPOS, Regina Helena Freitas. Psicologia e ideologia: um estudo da formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais. Belo Horizonte, 1980. (Dissertação de Mestrado.)
- CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.). Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Recife, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1983.
- CATALDO, Elza Maria. Por uma educação integradora. Cadernos da Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, (1): 89-106, jun. 1985.
- COHEN, Rachel. Aprendizagem precoce de la lectura: a la 6 años es ya demasiado tarde? Madrid, Editorial Cincel, 1980.
- COSTA, Dóris A. Freire. Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar. Belo Horizonte, 1987. (Dissertação de Mestrado.)
- DOWNING, John & THACKRAY, Derek V. Madurez para la lectura. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974.
- DURAND, Maria Claret G. Pré-escola e o Ciclo Básico: reflexões e perspectivas. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Isto se aprende com o Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (52): 7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- FUNDAÇÃO HOSPITALAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS - Centro Psicopedagógico. Preparando a criança para uma aprendizagem eficiente. Belo Horizonte, s/d, mimeo.

GESELL, A.L. El niño de 1 a 5 años. Buenos Aires, Paidós, 1977.

_____. El niño de 5 a 10 años. Buenos Aires, Paidós, 1973.

GÕES, Maria Cecília R. de. Critérios para a avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (49): 3-14, maio 1984.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa das ciências sociais: considerações metodológicas. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, (12): 3-14, out. 1984.

KIGUEL, Sônia Mojen. Abordagem psicopedagógica da aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz J.L. et alii. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e educação profissional. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

LEMLE, Míriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, Ática, 1987.

LOURENÇO FILHO, M.B. Testes ABC: Para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 12.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1974.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

PLAMBEL - Superintendência de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Favelas em Belo Horizonte: estudo de caso. Belo Horizonte, 1982, mimeo.

_____. Os complexos diferenciados de campos na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte, s. data, mimeo.

POPPOVIC, Ana Maria & MORAES, Genny G. de. Prontidão para a alfabetização: programa para o desenvolvimento de funções específicas. São Paulo, Vetor, 1966.

_____. Alfabetização: um problema interdisciplinar. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (2): 1-48, nov. 1971.

_____. Alfabetização: disfunções psiconeurológicas. 2.ed. São Paulo, Vetor, 1975.

RÊGO, Lúcia M.L. Browne. A prontidão para a alfabetização no contexto das pesquisas atuais. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Isto se aprende com o Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1986.

_____. Diagnóstico e período preparatório. In: SCOZ, Beatriz J.L. et alii. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na atuação e formação profissional. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

SANTOS, Oder José dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. Educação em Revista, UFMG, Belo Horizonte, (2): 4-7, dez. 1985.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1983.

SCHNEIDER, Dorith. Classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. Rio de Janeiro, 1974. (Dissertação de Mestrado.)

_____. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto (Org.). Desvio e divergência: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Diretoria de Educação Especial. Instrução nº 001, 1981.

_____. Superintendência Educacional/Diretoria do Ensino de 1º grau. Atividades fundamentais para a aquisição do mecanismo básico da leitura e da escrita. Belo Horizonte, O Lutador, 1984.

SILVA, Myriam Barbosa da. Leitura, ortografia e fonologia. São Paulo, Ática, 1981.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. Educação e Seleção. São Paulo, (7): 19-27, jan./jun. 1983.

VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.