

CIBEC/INEP



B0008504

88E

**INSTITUTO DA REUNIÃO  
DE ESTUDOS  
DE EDUCAÇÃO NAS  
ÁREAS RURAIS DO NORDESTE**



3 (812/814-22)

4r

DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º e 2º GRAUS  
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL  
COORDENADORIA DE ENSINO REGULAR DE 1º GRAU

RELATÓRIO  
DA  
REUNIÃO TÉCNICA DE ESTUDOS  
SOBRE  
EDUCAÇÃO NAS ÁREAS RURAIS DO NORDESTE  
(João Pessoa-PB, 19 a 21/10/1982)

Brasília-DF  
1983

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL João  
Figueiredo

MINISTRA DA EDUCAÇÃO E CULTORA Esther  
de Figueiredo Ferraz

SECRETÁRIO-GERAL Sérgio  
Mário Pasquali

SECRETÁRIA DE ENSINO DE 1ºE 2ºGRAUS  
Anna Bernardes da Silveira Rocha

Reunião técnica de estudos sobre educação nas áreas rurais do nordeste.  
(1982:João Pessoa)

Relatório da Reunião Técnica de Estudos sobre educação nas áreas  
rurais do nordeste. - Brasília: Secretaria de Ensino de 1ºe 2º Graus,  
Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional, Coordenadoria de Ensino  
Regular de 1ºGrau, 1983.

120p.

1. Educação. 2. Meio rural. 3. Currículo. 4. Professor. 5. Aluno. 6.  
Regionalização. 7. Livro didático. 8. Pesquisa Educacional. 9. Nordeste. I. Brasil.  
Coordenadoria de Ensino Regular de 1ºGrau.

CDU37 (812/814-22)

## APRESENTAÇÃO

O Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980, instituiu no Ministério da Educação e Cultura o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL/NE, para dar cumprimento aos compromissos constantes do Contrato MEC/BIRD nº 1867/BR/1980, celebrado entre o Governo da União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD.

Este Programa, que atende a uma das linhas prioritárias nacionais do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, tem por objetivo a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais, e é executado através dos seguintes Projetos: Expansão da Rede Física, Desenvolvimento de Currículo e Material de Ensino e Aprendizagem, Treinamento de Professores, Supervisores e Administradores, Programa de Merenda Escolar, Fortalecimento da Administração para a Educação Municipal e Estudos e Avaliação.

A Reunião Técnica de Estudos sobre Educação nas Áreas Rurais do Nordeste, realizada na administração do Professor Antonio de Albuquerque Sousa Filho, em outubro de 1982, objetivando analisar as ações e rever criticamente a questão do currículo, do professor e do material didático tendo em vista o levantamento de propostas alternativas adequadas à ação, para atingir maior eficácia e eficiência nas ações educativas em desenvolvimento nas áreas rurais do Nordeste, representou um momento de relevante expressão na condução do Programa.

Diante da importância do Programa e dos temas abordados na Reunião, ora transcritos no presente Relatório, tomamos a decisão pessoal de divulgar os trabalhos apresentados na Reunião Técnica de Estudos, através da publicação e maior circulação deste Relatório pelo expressivo interesse que suscitará não só entre aqueles que se encontram envolvidos ou participam do Programa, como também para todos que, atuando no campo educacional, possam dele tirar proveito para as reflexões, os estudos e a prática que constantemente desenvolvem.

Anna Bernardes da Silveira Rocha  
Secretária da SE PS

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>PROGRAMA .....</b>	<b>9</b>
<b>DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES</b>	
1 — Programação.....	13
2 — Coordenação.....	13
3 - Participantes.....	13
4 — Sistemática dos trabalhos.....	13
5 — Apoio logístico.....	13
6 - Abertura.....	14
- Palavra da Secretária de Educação e Cultura do Estado da Paraíba.....	14
7 — Trabalhos do dia 19 de outubro.....	15
8 - Trabalhos do dia 20 de outubro.....	64
9 - Trabalhos do dia 21 de outubro.....	118
10 - Recomendações .....	119

## INTRODUÇÃO

A Reunião Técnica de Estudos sobre Educação nas Áreas Rurais do Nordeste, promovida pela Coordenadoria de Ensino Regular de 1º Grau (COEPE) com o apoio da Unidade de Administração do Programa (UNAP/EDURURAL), possibilitou uma leitura crítica da realidade regional para uma revisão orientada das medidas que vêm sendo adotadas visando à expansão e melhoria do ensino de 1º grau, na área.

A presença de especialistas que reúnem, em função de seu trabalho, experiências significativas contribuiu para que o intercâmbio de ideias, a avaliação e o debate se centrassem, de maneira objetiva e sistemática, em questões fundamentais. Desta forma, ampliam-se também as oportunidades de comunicação e cooperação desejáveis com a comunidade acadêmica.

O interesse manifesto por uma cooperação técnica mais intensa e contínua às equipes responsáveis pelo Edurural determina decisões para 1983 que incluem não somente um trabalho direto da COEPE, mas a utilização de mecanismos diversificados e intercomplementares de apoio ao expressivo esforço ora despendido para a melhoria da educação nas áreas rurais do Nordeste.

O que se espera é que as ações em execução assegurem os resultados previstos nas localidades em que está sendo desenvolvido o Programa, que o impacto do mesmo produza efeitos sinérgicos suficientes para a adoção de medidas necessárias à solução dos problemas do ensino de 1º grau em toda a região, e, ainda, que as dificuldades e acertos orientem outras iniciativas similares no País.

Este relatório apresenta o conjunto de todos os trabalhos realizados na Reunião Técnica, razão pela qual o consideramos importante instrumento para a avaliação dos trabalhos que vêm sendo realizados e para a continuidade da reflexão sobre os temas abordados.

## PROGRAMA

### 1 - Coordenação

Coordenadoria de Ensino Regular de 1º Grau - (COEPE)

### 2 — Local e data:

João Pessoa/PB - Espaço Cultural - de 19 a 21 de outubro de 1982

### 3 — Objetivos

-Geral:

- Propor estratégias para atingir uma maior eficácia e eficiência nas ações educativas em desenvolvimento nas áreas rurais do Nordeste.

—Específicos:

- Analisar as ações em desenvolvimento nas áreas rurais com ênfase nas áreas de abrangência do Edurural.
- Rever criticamente a questão do currículo, do professor e do material didático para que sejam propostas alternativas adequadas à ação.

### 4 — Participantes

—Representantes das equipes técnicas estaduais da Região Nordeste.

—Equipe técnica da Coordenadoria de Ensino Regular de 1º Grau - (COEPE).

—Equipe técnica do Centro de Recursos Humanos João Pinheiro - (CRHJP).

—Equipe técnica da Fundação Nacional de Material Escolar - (FENAME).

—Equipe técnica da Unidade de Administração do Programa Edurural/NE - (UNAP).

—Técnicos de outros setores da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - (SEPS).

### 5 - Abertura

19 de outubro às 9 horas

— Palavra da Secretária de Educação e Cultura da Paraíba

### 6 - Temas das palestras e respectivos expositores

—"Currículo para as áreas rurais: opção necessária?"

Expositores:

Tereza Roserley Neubauer da Silva - Fundação Carlos  
Chagas  
Ceciliano de Carvalho Vanderlei - UFPB  
Equipe SEC/PB



— "Participação do professor e aluno na educação rural"

Expositores:

Carlos Rodrigues Brandão - UNICAMP Equipe  
SEC/PE

— "Regionalização do livro didático"

Expositores:

Miriam Lemle - UFRJ  
Helena Gryner - UFRJ  
Luiza de Teodoro Vieira - UFCE

— Relato de pesquisas: "Estudo de caso - rendimento dos alunos"

Expositora:

Eny Marisa Maia - Fundação Carlos Chagas

— Relato de estudo: "Projeto de padronização industrial do livro"

Expositor:

Joseph Brais- INMETRO

## 7 - Programação

Dia 19 de outubro das  
8h30min às 10h

— Mesa-redonda:

"Currículo para as áreas rurais: opção necessária?" das  
10h às 10h15min

— Intervalo

das 10h15min às 11 h

— Trabalho em grupo

das 11 h às 12h

— Plenária: discussão

das 14h30min às 16h

— Relato de pesquisas: "Estudo de caso-rendimento do aluno" das  
16h às 16h30min

— Intervalo

das 16h30min às 18h30min

— Debate

Dia 20 de outubro  
das 8h30min às 10h

— Mesa-redonda:

"Participação do professor e aluno na educação rural" das  
10h às 10h15min

— Intervalo

das 10h15min às 11h30min

— Trabalho em grupo

das 11 h30min às 12h30min

— Plenária: discussão

das 14h30min às 15h

- Relato de estudo: "Projeto de padronização do livro"- INMETRO das 15h às 15h30min

- Intervalo

das 15h30min às 17h30min

— "Regionalização do livro didático"

das 17h30min às 18h30min

- Debate

Dia 21 de outubro

das 8h30min às 10h

— Síntese das questões levantadas e discutidas

das 10h às 10h15min

— Intervalo

das 10h15min às 12h30min

- Análise da situação das UFs

das 14h30min às 15h30min

— Plenária: discussão

das 15h30min às 16h

- Intervalo

das 16h às 16h30min

— Continuação da Plenária

8 — Dinâmica

MESA-REDONDA: discussão sobre temas referentes a currículo, professor e material didático, a partir da exposição de especialistas na área.

TRABALHO DE GRUPO: reflexão sobre questões relativas aos temas propostos.

RELATO DE ESTUDOS E PESQUISAS: apresentar resultados que contribuam para aperfeiçoar ou redirecionar a prática das equipes.

SESSÃO DE PAINÉIS: apresentação, através de painel ou cartaz, de estudos, pesquisas, experiências sobre o material didático.

## DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

### 1 - Programação

A programação estabelecida sofreu várias modificações, em função da mudança do espaço físico e de alterações nos horários previstos.

### 2 — Coordenação

A Reunião Técnica foi coordenada pela equipe da COEPE, integrada pelos seguintes técnicos:

Sônia Maria Lamounier - Coordenadora da COEPE  
Mércia Maria dos Santos - Coordenadora da Reunião Técnica  
Maria da Glória Cabral  
Mariza Vieira da Silva  
Vicente de Paula Reis e Silva

### 3 - Participantes

Foi de 64 o número de participantes, assim distribuídos:

PB-16	AL - 5	CE - 3
PE- 10	SE-4	PI-4
RN-4	BA-4	MA - 2

Fename-5	CRHJP-1	COEPE - 5
UNAP- 1		

### 4 - Sistemática dos trabalhos

- Mesas-redondas
- Trabalhos em grupo
- Plenárias
- Debates

### 5 - Apoio logístico

Ficou a cargo de Equipe da Secretaria de Educação da Paraíba, com a finalidade de:

- receber e identificar os participantes;
- realizar os trabalhos de datilografia e reprodução do material necessário; e
- realizar os demais encargos administrativos.

## 6 — Abertura

Apesar de não ter sido prevista na programação uma sessão de abertura oficial, a Reunião Técnica foi iniciada com a palavra da Secretária de Educação e Cultura no dia 19 de outubro, às 9 horas, tendo a mesa sido composta pelas seguintes pessoas:

- Profa. Giselda Navarro Dutra - Secretária de Educação e Cultura da Paraíba
- Prof. Joel Souto Maior - Delegado do MEC/PB
- Representante do reitor da UFPB
- Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei - UFPB
- Profa. Tereza Roserley Neubauer da Silva - Fundação Carlos Chagas
- Profa. Eny Marisa Maia - Fundação Carlos Chagas
- Profa. Mércia Maria dos Santos - Coordenadora da Reunião Técnica

### - PALAVRA DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA PARAÍBA:

Saudando os participantes da Reunião Técnica de Estudos sobre Educação nas Áreas Rurais do Nordeste, expressou a Sra. Secretária de Educação, professora Giselda Navarro Dutra, a grande satisfação em ser realizado no Estado da Paraíba este momento de reflexão educacional, e esclareceu o fato de ter sido escolhido o Espaço Cultural, ainda em fase de acabamento, para sede desta Reunião.

Sobre o Espaço Cultural, concebido e construído como elemento de agrupamento e difusão educacional, econômico, social e científico, sobrepondo-se o educacional como fundamental ao processo de desenvolvimento global, recaiu a preferência para abrigar esta Reunião que trata de Educação, e educação nas áreas rurais do Nordeste brasileiro, como a imprimir com esta primeira atividade nele realizada o destino que por objetivo primeiro se lhe quer atribuir: a educação.

## 7 - Trabalhos do dia 19 de outubro

Mesa-redonda: "**Currículo para as áreas rurais — opção necessária?**"

A mesa-redonda desse tema se iniciou às 11 horas, após a sessão de Planetário, oferecida pela Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba.

Usaram da palavra a Profa. Tereza Roserley N. da Silva e o Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei. A equipe da SEC/PB, prevista para expor sobre o tema, optou por participar apenas no debate.

Expositora: *Profa. Tereza Roserley N. da Silva*  
*Fundação Carlos Chagas*

### a) Algumas considerações iniciais

O sistema de educação formal em nosso país é bastante jovem. Há 50 anos atrás, para uma população de cerca de 40 milhões de habitantes, tínhamos somente 2 milhões de alunos matriculados em algum tipo de escola, ou seja, somente 5% da nossa população estava recebendo alguma escolarização.

Datam também dessa época a criação do Ministério da Educação e a organização do curso secundário com preocupações educativas e não puramente propedêuticas aos cursos superiores.

É somente a partir de 1930 que começarão a aparecer no Brasil reformas visando, cada vez mais, a uma padronização do ensino a nível nacional para todos os graus. Essa será uma tendência que irá contrastar bastante com as reformas até então efetuadas, em sua maioria regionais e restritas a níveis específicos do ensino.

Por que isto nos interessa aqui?

Por um lado, porque esses dados nos mostram que o valor na educação, neste país, é algo muito novo. Foi a geração dos nossos avós que começou a acreditar nestas ideias. Os nossos pais começaram a divulgá-las. Cabe à nossa geração, portanto, a carga de efetivá-las. De construir um sistema de ensino e um modelo de educação.

Por outro lado, esses dados históricos nos indicam que é somente a partir de 1930, com os surtos iniciais de industrialização e aceleração urbana, que a escola começa a se concretizar como sistema de ensino público. O novo modelo de sociedade que começa a se instalar vai exigir que um segmento cada vez maior de sua população domine certas habilidades e comportamentos que só poderão ser transmitidos por um sistema de ensino formal.

A partir de então irá começar a aparecer na legislação uma separação das escolas em diferentes redes de ensino.

Durante os anos 20 e 30 irá proliferar cada vez mais a ideia de se dar após o curso primário uma formação técnico-profissional para as crianças das classes trabalhadoras, que deveria ser de cunho industrial nas cidades e de caráter agrícola para a zona rural.

O ruralismo, uma tentativa de se encontrar através da educação rural-agrícola uma forma de fixar o homem ao campo, foi uma resposta aos movimentos de reivindicação e greves que a industrialização e urbanização incipientes estavam provocando nas cidades, nas primeiras décadas deste século.

Nos discursos dos anos 30 Getúlio Vargas afirmava que era preciso "voltar aos campos" como meio de evitar a atração das classes pobres rurais para as cidades e assim resolver os problemas da realidade brasileira. Nesse mesmo período, os educadores brasileiros propunham autoritariamente o "ruralismo pedagógico", ou seja, programas e currículos adequados à cultura rural capazes de prender o homem à terra.

Não entendiam esses educadores o movimento mais amplo no qual a sociedade brasileira estava inserida e que a levava a uma inevitável urbanização e imigração para as cidades. Nem se perguntavam eles também se o *homem do campo* precisava de programas e currículos especiais, ou de qualquer outro tipo de materiais, para permanecer no isolamento e exploração que aí vivia.

A tendência a separar as redes de ensino culmina, durante o Estado Novo, com a Reforma Capanema, que divide a educação de grau médio em escola secundária, de formação humanista e clássica para o preparo das "elites" condutoras do país, e a educação técnica (comercial, industrial e agrícola) para os filhos das classes trabalhadoras.

Entretanto, o crescimento do ensino na década dos anos 50 e 60 ocorreu nas grandes cidades e beneficiou principalmente a classe média que aspirava à universidade e às profissões liberais como via de ascensão social. Presenciou-se então um grande aumento das escolas secundárias (antigo ginásio) e um desenvolvimento incipiente das escolas técnico-profissionais, principalmente das escolas agrícolas.

O ensino técnico, industrial e agrícola nasceram claramente sobre a égide de uma visão elitista e segregacionista do papel da escola.

Os últimos resquícios formais da presença de diferentes redes de ensino convivendo paralelamente em nosso país desapareceram com a integração horizontal proposta pela Lei 5.692. Sob esta Lei se propunha a profissionalização para toda a escola pública, embora a nível de sondagem de aptidões no 1º grau, no momento em que esta passava a absorver contingentes significativos da população.

Historicamente se vê, portanto, que a questão do currículo é bastante antiga, com laivos de romantismo e autoritarismo.

Cabe agora perguntar: e como está a educação rural hoje? Após todos estes anos temos uma escola de 1º grau instalada na zona rural? Existe um atendimento contínuo a essa população que nos permita pensar em currículos adequados à sua especificidade?

Sabemos que na maior parte dos estados brasileiros que possuem grandes contingentes de sua população na zona rural a educação aí continua precária.

O Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1975 - 1979) propunha-se ainda "a expandir a escolarização na zona rural *pele menos* nas quatro séries fun-

damentais e melhorar o nível de ensino reduzindo a evasão e repetência". (Grifo nosso.)

Passados 50 anos dos discursos de Vargas, ainda não encontramos uma solução para garantir educação mínima, fundamental ao homem do campo. O III PSECD (1980 1985) volta a dar prioridade à educação no meio rural a nível de 1º grau. Porém o país mudou muito nestes 50 anos. A maior parte de sua população hoje vive na zona urbana. Os meios de comunicação padronizam cada dia mais as nossas informações. E a facilidade dos transportes faz com que haja grande flutuação entre as zonas rurais e urbanas. Que educação básica dar aos diferentes segmentos da nossa população, nos dias de hoje?

Falo em educação básica e estarei me referindo a ela quando falar de currículo e programas aqui, porque estou pensando no quadro das populações rurais, principalmente do Norte e Nordeste.

Os documentos oficiais mostram-nos que a maioria das escolas, nessas regiões, são escolas isoladas com classes multisseriadas. A maior parte dos professores que aí trabalham são leigos, com qualificação máxima de 4ª série e provenientes da zona rural.

Não é portanto a formação urbana com valores inadequados que dificulta o seu trabalho e a sua falta de formação. Um número significativo de escolas funciona na casa das professoras, que são malpagas, recebendo, apesar da complementação dos vários programas existentes, salários irrisórios.

Nesta situação não há por que admirar da reprovação a nível de 1ª. série atingir cifras altíssimas, em torno de 70%, e que somente cerca de 4% dos alunos matriculados alcancem a 4ª série. Em algumas regiões se chega à inexistência dessa série.

Portanto é com este quadro em mente que quero falar sobre a opção de um currículo para a zona rural, ou seja, falar sobre a escola real que temos com os professores e alunos que aí habitam.

*b) O que significa pensar a proposta de um currículo para a zona rural*

Não podemos acreditar que uma simples lista impressa de assuntos seja capaz de mudar, de alguma forma, o que acontece nas salas de aula. Nem acreditamos que o simples estabelecimento de estratégias e objetivos, assim como alguns treinamentos ocasionais de professores, produzam mudanças substantivas nas nossas escolas. Despejamos novos currículos, programas e materiais didático-pedagógicos sobre os professores e eles continuam a ensinar o mesmo conteúdo que já ensinavam, da mesma forma como o faziam, sob um novo nome.

Um currículo não ocorre no vazio. Ele está inserido num contexto social mais amplo e depende, para sua efetivação, da forma de pensar, das atitudes e objetivos, dos que ensinam, dos que aprendem, enfim, da comunidade mais ampla para a qual você pretende preparar os seus alunos.

Assim, qualquer opção curricular, para não se tornar uma decisão autoritária e romântica, precisa ir além do sonho do planejador e procurar verificar, com *antecedência*, se as condições e expectativas condizem com a sua possível realização.

PORTANTO:

1 — Mudanças de currículo precisam respeitar e aceitar as expectativas da comunidade

A maior parte das crianças das escolas elementares rurais são filhas de agricultores pobres. Tanto estes, como seus filhos e os professores das escolas, crêem firmemente que a vida na cidade é melhor do que no campo. O entusiasmo pela educação é o sentido desta os ajudar a superar a sua condição de origem e sair da zona rural. Eles têm boas razões para pensar assim e esperam que aquilo que as crianças aprendem na escola as ajudem se a opção de sair do campo for em algum momento tomada.

Que direito temos nós de decepcioná-los? De ir contra suas avaliações e julgamento?

Estão tendo, os planejadores de currículos e materiais didático-pedagógicos, o cuidado de verificar se aquilo que eles acreditam que é bom para a comunidade é aquilo que ela realmente julga que é bom para ela?

Não é irrealista e autoritário decidir, por antecipação, que a escola elementar rural terá dupla função de preparar somente alguns indivíduos para educação posterior, através de conhecimentos universalizados, e de preparar o resto para a vida rural? Será que não somos capazes de pensar numa educação básica capaz de oferecer conteúdos mínimos que ajudem o indivíduo a se ajustar a qualquer tipo de situação nesta sociedade urbana e moderna para a qual tendemos violentamente?

Nem mesmo as habilidades básicas de leitura e escrita sobre as quais temos consenso em nossos dias como habilidades básicas de sobrevivência temos conseguido transmitir aos nossos alunos; no entanto, nos arvoramos a propor para algumas populações um currículo ruralista. Não estaremos nos colocando na confortável posição dos que tudo sabem (como já aconteceu em 1930) e que já têm respostas prontas para as populações rurais semi-analfabetas? Será que podemos afirmar com tranquilidade que uma criança não tem direito de buscar conhecer, através da própria escola, algo mais estimulante do que o ambiente rural em que vive? Afirmaríamos, sem laivos de hipocrisia, que isso seria bom o suficiente para qualquer um dos nossos filhos? Teríamos certeza de não estar limitando as possibilidades cognitivas dessas crianças?

2 — A mudança de currículo depende de recurso

Sabemos muito bem o que vem acontecendo com as propostas curriculares impositivas a partir da Lei 5.692/71. Elas se concretizaram no papel, mas não na realidade.

A introdução de qualquer novo currículo requer, no mínimo, o desenvolvimento de novos materiais e a formação e reciclagem dos professores e técnicos que irão planejá-los e utilizá-los.

Temos recursos materiais e humanos adequados e suficientes para isso? Ou corremos o risco de gastar as nossas poucas verbas na produção desvairada e pouco criteriosa de materiais e propostas que acabam por chegar sem nenhum treinamento ao nosso tão despreparado professor rural, que acaba não colocando em prática as novas propostas ou o faz de forma mecânica e inadequada, conforme sua prática anterior?



Os recursos para a educação são poucos. Os problemas do ensino de 1º grau na zona rural são muito graves. Este é um problema muito sério que o MEC e as secretarias precisam encarar de frente, ou seja, é preciso cuidar para fazer o uso mais adequado dos recursos e não enveredar por caminhos românticos e pouco produtivos.

### **3 - A mudança de currículo depende basicamente de gente, do profissional que atua a nível da escola**

Na maior parte das vezes os professores são incapazes de implantar novas propostas curriculares porque eles não têm educação básica para sequer entender as mudanças propostas e porque não existem recursos para reciclar adequadamente esses profissionais.

Uma mudança curricular na escola de 1º grau para uma abordagem rural só faria sentido se ela fosse além de uma simples troca de materiais e manuais didático-pedagógicos e se propusesse a pelo menos:

- a) dar uma nova abordagem para o ensino da língua e da matemática que levasse a uma compreensão dessas disciplinas, além da forma tradicional como é vista pelos professores de simples manejo de gramática e relações numéricas;
- b) levar ao domínio de novas habilidades para ensinar matérias profissionais **ou** pré-profissionais que pressupõem conhecimentos e técnicas desconhecidos pelos professores.

Se não quisermos relegar novas propostas curriculares ao fracasso, faz-se necessário professores instruídos e bem treinados. É duvidoso acreditar que qualquer mudança curricular possa ser feita sem padrões adequados de treinamentos de professores que devem ir além de cursos de uma semana. Estes padrões de treinamentos exigem recursos e uma responsabilidade social com a educação que poucos governos parecem possuir.

### **4 — A mudança curricular implica planejamento adequado e cuidadoso**

Uma mudança realmente séria de currículo implica organizar, possuir e especificar uma série de informações que são essenciais, vitais para esse processo. É preciso colher informações:

- a) sobre crianças, que nos permitam obter dados sobre suas atitudes e aspirações em relação à educação e principalmente sobre o seu desenvolvimento cognitivo, percepção, padrão de linguagem, elementos críticos para planejar o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças;
- b) sobre os professores: o que realmente conhecem, suas aspirações, formação, experiências. Estas informações nos permitirão avaliar a adequação das propostas a serem feitas sobre o seu trabalho;
- c) sobre a Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, assim como sobre a Sociologia, que deverão nortear o trabalho técnico de estabelecer sequências e ritmos de aprendizagem e ajudar a repensar os problemas da adequação do currículo às informações que se obteve sobre os alunos e os professores.

Estou fazendo estas colocações aqui porque não podemos correr o risco de fazer afirmações ingênuas de que iremos fazer um currículo adequado para tal ou tal tipo de clientela quando nem sequer conhecemos as características psiconeurológicas, cognitivas e de padrões de linguagem dessas clientelas.

E isto é o que vem acontecendo em nosso país. Fazemos mudanças românticas que correm o risco, muitas vezes, de prejudicar mais do que ajudar os nossos professores e alunos.

Queria dar um exemplo sobre o que estou falando; segundo os trabalhos de Bruner, Piaget e outros renomados estudiosos do processo de desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem, esta se processa esquematicamente de acordo com os seguintes passos:

- 1º) aprendizagem por imitação;
- 2º) aprendizagem por cópia de modelo;
- 3º) aprendizagem simbólica na qual o modelo não está mais presente e depende de um grande domínio do código verbal.

Em geral entre os índios ou em grupos que têm o código verbal menos estruturado, a aprendizagem ocorre no primeiro (imitação) ou no segundo nível (cópia de modelo), o que impossibilita aprendizagens mais complexas. Mas, para o domínio da leitura e da escrita e de códigos mais sofisticados, faz-se necessária a formação de sulcos neurológicos e desenvolver habilidades e funções no segundo e terceiro níveis (aprendizagem por cópia de modelo e simbólica). Se desprezarmos a aprendizagem que ocorre nestes níveis, corremos o risco de não elevar o pensamento a elaborações mais complexas.

Este raciocínio abstrato que pressupõe o domínio de habilidades cognitivas mais estruturadas, e que fazemos questão de garantir para os nossos filhos, nem sempre está presente na forma de vida das crianças das classes populares. Essas habilidades precisam ser garantidas em outras instâncias da vida da criança, como é o caso da escola, mesmo que isso custe a elas um esforço adicional.

Quais as implicações políticas que pode gerar um currículo que se volte romanticamente a explorar somente os aspectos práticos e a se ater à linguagem local, geralmente restrita, que caracteriza os grupos mais pobres da população?

São implicações políticas conservadoras e limitadoras quer os indivíduos tenham, quer não, consciência disto.

Em busca de uma melhor solução para as classes populares, nós podemos correr o risco de criar uma situação propícia para manter essas crianças nos níveis mais elementares de aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento potencial de sua inteligência. A valorização romântica do papel que este grupo desempenha hoje leva a propostas pedagógicas que acabam por manter este grupo no papel que já desempenha. É preciso questionar qual o papel que queremos que este grupo venha a desempenhar e para tanto procurar desenvolver as habilidades e conteúdos que ele precisará possuir para sair da situação em que se encontra. Além das informações que apontamos é preciso também:

4º) Decidir os objetivos do currículo juntamente com os seus "usuários". E para tanto é preciso não escamotear a realidade, mostrando-lhes o tipo de escolarização que lhes permite partilhar dos valores locais e os que lhes possibilita maior integração ao mundo urbano e industrial.

Quaisquer que sejam as decisões é preciso ter coragem de respeitar a escolha dos usuários do currículo.

59) Prever a amplitude da mudança curricular, sua duração, sua forma de financiamento, sem as quais todo trabalho de produção de currículos e materiais se torna caótico e desarticulado.

69) Finalmente é preciso estabelecer o processo de desenvolvimento e avaliação do novo currículo para que ele saia do papel e se torne realidade. E para isso é preciso não atemorizar o professor com muitas novidades para não desarticular ainda mais a sua prática pedagógica.

Gostaria que esta análise, embora superficial, pudesse nos ajudar a fazer uma avaliação do esforço necessário que o desenvolvimento de um currículo específico para a zona rural demandaria. Esforço esse que não sei se estamos preparados para fazer.

Além disso tudo, cabe porém perguntar: no estágio de desenvolvimento em que estamos vivendo hoje, com a crescente mecanização do campo e o escasseamento da pequena e média propriedade, qual o papel que a escola elementar e básica, que ainda não instalamos na zona rural, deverá aí desempenhar?

Um currículo, por melhor que seja, não pode mudar a sociedade. "Diretrizes educacionais nas áreas rurais devem desenvolver-se lado a lado com programas destinados a melhorar o potencial econômico, o padrão de vida e o bem-estar social da comunidade."

É lícito pensar num currículo para manter as crianças no meio rural sem que as condições do campo sejam melhoradas e antes que parcelas significativas dos que saem da escola aí permaneçam (na zona rural) por opção e não por necessidade?

Expositor: *Prof. Ceciliano de Carvalho Vanderlei*  
*Universidade Federal da Paraíba*

O Prof. Ceciliano apresentou uma síntese de seu trabalho de dissertação de mestrado "Um modelo de localização espacial de escolas da zona rural", que as equipes participantes receberam na íntegra. Para constar deste relatório, foi anexa do um excerto da referida dissertação contendo: Introdução, Marco de Referência, Análise Estatística da Situação Educacional do Estado, Resumo e Conclusões.

## **UM MODELO DE LOCALIZAÇÃO ESPACIAL DE ESCOLAS DA ZONA RURAL**

### **1 - Introdução**

"O fato de ter a sociedade conferido à educação poderes para promover o acesso das classes inferiores aos seus níveis mais elevados gerou, na comunidade, a necessidade de frequentar a escola. No entanto, o fluxo cresceu de forma acelerada, atingindo uma velocidade incompatível com a capacidade de atendimento do sistema implantado, daí surgindo sérios desajustes.

De início a educação tinha características elitistas, pois o saber era produzido e consumido pelas classes dominantes, e tal era o comprometimento da educação que mesmo aqueles egressos das camadas sociais mais baixas, ao concluírem seus estudos,

já se encontravam comprometidos e engajados com o poder vigente. Por conseguinte, voltavam-se, quase sempre, contra os que permaneciam nas classes de sua origem, fato que, para eles, os egressos, caracterizava incompetência e incapacidade de desenvolver e progredir.

Com a possibilidade de um maior número de vagas ofertadas às camadas oprimidas, surgiu um novo problema para a educação, qual seja, o da inviabilidade de inserir todos que demandam à educação no mercado de empregos que, até então, se limitava e ainda se limitam a habilitações comprometidas com um espectro muito reduzido de atividades produtivas. Em uma palavra, a estrutura social, atual, não pode gerar emprego a todos quantos galgam níveis de escolarização razoáveis.

Por outro lado, a queda da qualidade da educação pode ser vista sob duas éticas; uma em que se verifica que a educação da fase anterior à democratização do ensino (se é que assim podemos chamar) era mais eficiente, mais exigente e mais rigorosa, formando-se, assim, uma elite competente, o que, para os objetivos da educação da época, é verdade. Outra em que a educação, além de não estar preparando bem as elites, não o faz às demais camadas da sociedade e aí é que reside o maior problema.

Numa tentativa de solução vêm reformas, projetos e programas especiais, quando na verdade urge um redirecionamento da educação em termos filosóficos, políticos e até mesmo ideológicos.

Considerando que as comunidades urbanas são mais politizadas e com maior capacidade de pressão, decidimos, já em 1975, nos dedicar aos problemas da zona rural, até então desassistida e esquecida.

De início pensamos numa abordagem mais ampla, chegando-se, via assessoramento à SEC-PB, a tentar introduzir algumas mudanças nos projetos Promunicípio e Polonordeste, verificando-se, em seguida, ser inviável tal intervenção quando não existe uma política educacional definida e explícita. Até hoje, a nosso ver, todas as ações têm exclusivamente objetivos de impacto e de geral publicidade, transformando-se a seguir em dividendos temporários para quem os executou.

Foi quando decidimos pelo estudo de um modelo de localização espacial de escolas para a zona rural com o qual pretendemos não atingir apenas o planejamento do subsistema, mas oportunizar bases para a concepção de um novo modelo de educação em termos de planejamento de ensino, administração, supervisão e organização comunitária.

A partir dos documentos consultados e do conhecimento, *in loco*, da situação vigente, elegemos um modelo que levasse em conta a locomoção dos alunos, o isolamento dos professores, o planejamento da escola, a participação da comunidade, etc.

Alguns critérios foram estabelecidos para a definição do modelo, tais como: devido o baixo nível de renda da população-alvo e o precário estado de infra-estrutura de transporte, o deslocamento dos alunos se fará a pé, limitando-se assim a distância entre escolas em quatro quilômetros, para que a criança não necessite percorrer mais de dois. A capacidade da sala de aula do projeto-tipo da SEC-PB (30alunos) foi mantido, uma vez que, apesar de não existirem — pelo menos não é do nosso conhecimento — estudos científicos a respeito, este número é quase sempre definido pelos educadores e economistas da educação.

Com estes critérios simples, quantificamos o modelo usando as variáveis densidade de prédios escolares do município e densidade de população escolarizável do

mesmo município, a partir dos quais classificamos os 171 municípios do Estado da Paraíba.

Para a aplicação do modelo, selecionamos os municípios de Uiraúna, no sertão paraibano e Alhandra, no litoral do mesmo Estado. Estes municípios apresentam valores quantitativos bem diferentes para as variáveis utilizadas, razão pela qual foram eleitos.

Esperamos ter contribuído para o equacionamento de parte dos problemas educacionais da zona rural. Cremos que a partir das cédulas educacionais, concebidas neste trabalho, seja possível montar sistemas de administração, supervisão e orientação educacionais em uma nova concepção, coerente com a real função da escola, qual seja, a de preparar as novas gerações para solucionar os problemas que enfrentarão tanto nas relações interpessoais como nos advindos de interação com a ambiente, este na acepção mais ampla que abrangeria, inclusive, o primeiro, mas que apenas, para dar realce, separamos.

## II - Marco de referência

A Paraíba, com seus 56.372km<sup>2</sup> de extensão, localiza-se no nordeste oriental do Brasil. Apresenta seu território uma forma retangular com frente litorânea bem mais curta que o comprimento para o interior na direção leste-oeste, mantendo assim a conformação da divisão do País em Capitânicas Hereditárias dos tempos coloniais.

Limita-se ao norte com o Rio Grande do Norte, ao sul com Pernambuco, a oeste com o Ceará e a leste com o oceano Atlântico. Seu terreno é oriundo de velhas rochas cristalinas, à exceção de uma faixa estreita litorânea de natureza sedimentar recente. O bloco mais elevado do modesto planalto da Borborema interpõe-se entre o litoral e as amplas superfícies do interior onde se encontra, na serra do Teixeira, o pico do Jabre, ponto mais elevado do Estado. O grau de umidade do clima diminui do litoral para o sertão, apresentando um litoral mais úmido, uma faixa de agreste subúmido e um sertão muito seco.

A Paraíba não apresenta, como seus vizinhos do sul, uma zona da mata, porém os baixos vales úmidos do litoral permitiram a formação de uma área canavieira nos moldes em que seu vizinho do norte já não pode contar. Nos rebordos mais úmidos da Borborema originou-se o Brejo Paraibano, suporte de uma densa área agrícola não muito afastada do litoral. O agreste alastra-se do sopé do mesmo planalto em direção ao Rio Grande do Norte, onde se confronta com a faixa litorânea.

A organização sócio-econômica do Estado apresenta três características fundamentais: no litoral, predomina a economia açucareira, no agreste a economia baseada na lavoura de subsistência e no algodão e no brejo, além da lavoura de subsistência, a economia está calcada na cana-de-açúcar, limitando-se, no entanto, aos engenhos de rapadura, aguardente e açúcar mascavo, voltados para abastecimento das populações do interior. A industrialização ainda incipiente gravita entre as duas maiores cidades: João Pessoa e Campina Grande, constituindo-se, assim, a Paraíba, num estado essencialmente ruralista.

Os critérios econômicos que favorecem e estimulam a formação de grandes empresas agropecuárias provocam o desalojamento de parte da população rural que demanda aos centros urbanos, estabelecendo-se, assim, a migração da zona rural pa-

ra a zona urbana. Processo que vem se acentuando nos últimos anos. Um outro fator igualmente responsável pela migração têm sido as grandes secas periódicas, notadamente nas regiões do sertão, cariri e agreste.

Da análise dos dados demográficos relativos aos anos de 1970 e 1980, constata-se que a população rural apresenta um crescimento negativo da ordem de 0,4% ao ano.

Um estado eminentemente agrícola como a Paraíba apresenta uma economia muito vulnerável, principalmente devido à estrutura latifundiária e à ocorrência sistemática de grandes secas, e o seu processo migratório advindo afeta sobretudo o sistema educacional rural. Assim sendo, se não bastassem os problemas da qualidade de educação para as áreas rurais que remontam a tempos longínquos, a estes se somam os problemas da quantidade, uma vez que a própria disfunção da educação desenvolvida nesta área contribui para com a migração por não preparar as populações rurais para o enfrentamento e solução de seus problemas.

Configura-se um precário atendimento educacional à população escolarizável (de 7 a 14 anos) na zona rural do Estado da Paraíba, caracterizado por:

a) Alta taxa de evasão escolar provocada pela falta de oferta de oportunidade de matrícula na 2ª série e séries seguintes, inadequação do calendário escolar às atividades de plantio e colheita, condicionando opção entre trabalhar e estudar. Grandes distâncias de casa à escola impedindo o deslocamento das crianças para a escola, principalmente nas regiões desprovidas de infra-estrutura de transportes.

b) Alta percentagem de alunos com atraso na escolarização devido a constantes deslocamentos provocados pelas intempéries, baixo nível nutricional e difícil acesso à maioria das escolas.

c) Baixo nível de qualificação dos docentes, fruto dos baixos salários (média de Cr\$ 800,00 mensais) pagos às pessoas envolvidas na educação, da inexistência de estímulo à qualificação profissional, da ausência de um sistema de supervisão eficiente quantitativa e qualitativamente.

d) Subutilização dos recursos materiais disponíveis, vez que os prédios escolares, em sua quase totalidade, funcionam apenas em um turno, provocando uma baixa produtividade na utilização do espaço, dos móveis e dos demais materiais escolares.

e) Subutilização dos recursos humanos em virtude, muitas vezes, de má localização da escola, não conseguindo atingir uma população que permita o funcionamento da mesma em dois turnos, o que aumentaria significativamente a sua produtividade, utilizando-se a capacidade de trabalho do professor em sua plenitude.

Na década de 70, os governos federal, estadual e municipais envidaram esforços no sentido de assistir melhor a população rural, em termos de educação, para o que foram criados programas como Promunicípio, Polonordeste, Pronasec-Rural e outros, visando, pelo reforço financeiro e assistência técnica, a apoiar os municípios, numa tentativa de instrumentalizá-los para assumirem a responsabilidade pelo ensino de 1º grau como estabelece a Lei 5.692/71.

O II Plano Nacional de Desenvolvimento - (1975- 1979) - (II PND) estabelecia para 1980 uma taxa de escolarização de 92% e para 1979 uma elevação no número de matrículas da ordem de 26% em relação a 1974, no ensino de 1º grau. Como consequência deste esforço, a taxa de escolarização para a faixa da população rural com idade entre 7 e 14 anos que, na Paraíba, em 1970, era de 47% passou, em 1980, para 79%; no entanto, se considerarmos que a população-alvo acima referida diminuiu de 310.582 para 264.447 crianças, verifica-se que o crescimento real líqui-

do não pode ser obtido pela simples diferença entre as taxas, que seria de 32%, pois se a população tivesse se mantido estável a taxa ficaria em 67%; por conseguinte, o incremento líquido seria de apenas 20%; conseqüentemente, os 12% restantes resultam do crescimento negativo que, como já tivemos oportunidade de nos referir, girou em torno de -0,4% ao ano. Um outro indicador que podemos usar para uma avaliação da situação do ensino rural da Paraíba na década de 70 é a relação entre a população escolarizada e os prédios escolares que passou de 30 em 1975 para 33 alunos por prédios escolares, em 1980.

Amiudando-se mais a discussão, levando-se as observações a nível de municípios, vê-se que as discrepâncias são bastante acentuadas ao encontrarmos municípios com 1,3km<sup>2</sup> de área atendida por um prédio escolar até 51 km<sup>2</sup> para uma escola. O que nos leva a afirmar que inexistem critérios objetivos e racionais para a localização de escolas, o que nos sugeriu estudar um modelo que viesse proporcionar condições que viabilizassem uma expansão planejada da rede escolar.

#### IV-Análise

##### 1 - *Análise estatística da situação educacional do Estado*

Os dados estatísticos\* relativos aos anos de 1970, 1972 e 1980, possibilitam a seguinte análise: houve alterações significativas na forma de apresentar os dados estatísticos, relativos à educação, pelo órgão responsável da SEC-PB, o que dificultou uma análise mais acurada dos mesmos.\*\*

Estas modificações impediram análises do tipo: a adoção do sistema de recuperação melhorou ou piorou a produtividade do sistema escolar? A complementação salarial realizada com recursos dos programas e projetos, tais como Promunicípio, Polonordeste e Pronasec atraíram professores do sexo masculino para atuar nas escolas das áreas rurais? Há predominância de prédios de uma sala de aula? Esta situação está sofrendo alteração? Em que sentido? E tantas outras indagações que ajudariam a caracterizar o subsistema educacional rural. Por isso, algumas tabelas relativas a 1980 não foram preenchidas, e outras, pelo fato de os dados do Censo de 1980 ainda não terem sido divulgados.

Com estas colocações preliminares passamos a enfocar o Estado da Paraíba como um todo e os municípios de Alhandra e Uiraúna em particular.

Na década de 70 a Paraíba teve sua população aumentada de 2.384.615 para 2.772.600 habitantes. Segundo o IBGE, "apesar do crescimento da população no último decênio, o ritmo de variação da população paraibana foi muito desigual de município para município. A maioria deles apresentam modestos incrementos entre 1970 e 1980. De um modo geral predominam os municípios com variação positiva abaixo da média de crescimento geométrico do Estado. . .", que foi de 1,52.

Colhidos junto ao IBGE-PB, SEEC-PB e Unidade Estatística da SEC/PB. \*\* Em 1970, por exemplo, a SEEC da SEC-PB agregava os dados relativos ao número de escolas em função do número de salas de aula do prédio, a composição das turmas por faixa etária, o movimento escolar computando alunos novos e repetentes separadamente etc. Já em 1980, o nível de informações tornou-se mais geral, não havendo especificações quanto ao número de salas de aula dos prédios escolares, ao sexo dos alunos e professores, a repetência, etc.

As taxas geométricas anuais mais altas encontram-se nos municípios em que o processo de urbanização está mais acentuado, donde podemos inferir que o crescimento é mais em função da migração do que do crescimento vegetativo do município — João Pessoa, Campina Grande, Souza e Patos. Em consequência da migração a população rural que em 1970 era de 1.379.689 decresceu a uma taxa de  $-0,4\%$  para 1.322.234.

Os prédios escolares passaram de 4.826 para 6.214 e as salas de aula de 5.098 para 7.080; no entanto, a quase totalidade das escolas continua funcionando em residências e galpões adaptados sem as mínimas condições para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

O corpo docente elevou-se de 5.656 para 9.097 professores, porém a qualificação docente continua inexpressiva, vez que passou de 251 para 776 professores com formação pedagógica, pouco mais de  $8\%$  do corpo docente total.

A taxa de promoção de alunos, sem atraso na escolarização, cresceu de  $6,6\%$  para  $7,6\%$  e a taxa de conclusão da primeira fase do primeiro grau passou de  $1,1\%$  para  $2,1\%$ .

A evasão escolar apresentou crescimento considerável, elevando de  $8,7\%$  para  $14,6\%$ .

A média de alunos em sala de aula passou de  $28,1\%$  para  $29,7\%$ , o que corresponde ao aumento de 1,6 alunos por turma em 10 anos.

Tais resultados indicam que o esforço empreendido pelo Governo não apresenta características de racionalidade, vez que ao elevar a matrícula dos alunos no subsistema elevou também a taxa de evasão escolar. Manteve uma taxa de qualificação docente abaixo dos  $8\%$ . O rendimento da primeira série manteve-se quase que inalterado, elevando-se de apenas  $1\%$  em 10 anos.

A nível de município as contradições apresentam-se mais claras. O município de Uiraúna que praticamente manteve a mesma população rural passou de uma situação que em 1970 apresentava 68 prédios escolares, 71 salas de aula, 77 professores,  $x_a = 6,6\text{km}^2/\text{UE}$  e  $x_p = 45$  alunos/sala para 103 prédios escolares, 113 salas de aula, 143 professores,  $x_a = 4,3\text{km}^2/\text{UE}$  e  $x_p = 25$  alunos/sala em 1980. Já o município de Alhandra sofreu um decréscimo em sua população não só rural como urbana, caindo de 8.305 para 5.389 habitantes na zona rural. Em relação à educação, a situação é mais delicada, pois das 17 escolas em funcionamento em 1970 apenas 13 continuam em atividade; o número de salas de aula cresceu em apenas um no período, o número de professores diminuiu de 25 para 22 docentes, o  $x_a$  passou de  $13,4\text{km}^2/\text{UE}$  para  $17,5\text{km}^2/\text{UE}$  e  $x_p$  que era em 1970 94 alunos/sala passou para 51 alunos/sala. Em 1970 Alhandra carecia de 24 prédios escolares e 63 professores; em 1980 precisa de 36 professores e o mesmo número de prédios escolares; no entanto, conta com apenas 13 escolas e 22 docentes.

## V - Resumo e Conclusões

### 1 - Resumo

A população rural do Estado da Paraíba apresentou nos últimos 10 anos crescimento negativo da ordem de  $0,4\%$ , fruto do processo de urbanização causado pela migração.



Cabe à educação a função de preparar o indivíduo para a interação com o ambiente em que vive, retirando-lhe o necessário para a satisfação de suas necessidades sem, no entanto, violentar a natureza.

Não basta, no entanto, que a qualidade da educação se volte à formação do homem engajado em sua comunidade, participativo, cooperativo e socialmente responsável; é necessário que lhe seja oferecida a oportunidade de educar-se. No entanto, um sistema educacional no qual em 10 anos a taxa de evasão escolar subiu de 8,7% para 14,6%, a taxa de promoção da primeira para a segunda série do primeiro grau gravita em torno de 2%, a taxa de escolarização ficando em torno de 79% se caracteriza como um sistema falho não-planejado e inconsistente.

Observando-se o fenômeno em cada município, as conclusões se fazem estaremcedoras ao identificarem-se municípios com superabundância de escolas enquanto outros apresentam carências inaceitáveis.

## 2 — Conclusões

Os dispêndios realizados pelo Governo com a educação rural, nos últimos 10 anos, se racionalmente aplicados, poderiam ter elevado significativamente o ensino, principalmente quanto ao aspecto quantitativo, uma vez que o número de prédios escolares existentes em 1980 é suficiente para atender a toda a população escolarizável, o que é comprovado pela aplicação dos dados atuais ao modelo. Sendo:

$$N_s = 7.080 \text{ salas de aula}$$

$$N_u = 6.214 \text{ prédios escolares}$$

$$A_e = 56.372 \text{ km}^2$$

Temos:

$$\frac{7.080}{6.214} = 1,1 \text{ salas/prédios } N_{su}$$

$$\frac{56.372}{6.214} = 9,07 \text{ }^A a$$

$$N_t = 2 \times 7.080 = 14.160 \text{ turmas } P =$$

$$30 \times 14.160 = 424.800 \text{ } N_d = 9.070$$

Portanto, se as escolas tivessem sua localização determinada por critérios objetivos, o número atual seria suficiente para atender a uma população de 424.800, muito superior à população escolarizável que era, naquele ano, de 264.447 alunos e podiam proporcionar um raio de polarização de 1,7km. inferior, portanto, ao definido pelo modelo, reduzindo ainda mais o esforço realizado pelo aluno em seu deslocamento para a escola.

Os 9.070 professores existentes, se trabalhassem em dois turnos, poderiam atender a 18.140 turmas, enquanto que as salas de aula, se funcionando em dois turnos, possibilitariam a formação de 14.160 turmas, suficientes para atender toda a população escolarizável do Estado. Haveria, portanto, um saldo de 1.990 professores, que seriam usados para as substituições nos afastamentos pelas várias causas, ou quando alguns professores optassem pelo regime de um turno de trabalho.

Concluimos, portanto, que é imprescindível a utilização do modelo, se é desejada a racionalidade e eficiência na aplicação dos recursos públicos, quer na conservação, quer na expansão da rede escolar.

O modelo possibilita ainda planejar um sistema educacional de administração e planejamento pela utilização da unidade "Célula" — um conjunto de sete escolas que teria um funcionamento orgânico aberto à interação com as células vizinhas. Em seu núcleo, escola localizada no centro do conjunto, poder-se-ia construir um conjunto habitacional para os sete professores, o administrador, os supervisores, os orientadores escolares e o pessoal de apoio administrativo, evitando-se assim o isolamento do professor e dando condições para que a educação assuma o papel de condutora do processo de mudança na comunidade. Estes conjuntos habitacionais viabilizariam a realização da infra-estrutura — água, luz, esgoto e saúde —, pois baixaria consideravelmente os custos com estes serviços. Abre-se assim a possibilidade de um estudo complementar bastante interessante para a educação rural.

Devido ao adiantado da hora, os trabalhos em grupo foram transferidos para o período da tarde, procedendo-se em seguida ao debate.

Além da discussão sobre o tema, foi levantado um ponto comum de preocupação entre as equipes presentes: até que ponto haveria condições de redirecionamento das ações julgadas necessárias, se todos conheciam a impossibilidade de reformulação dos projetos financiados pelo BIRD.

Houve por parte da Coordenação da COEPE um comprometimento para negociar junto à UNAP e ao Banco Mundial as reformulações que se fizessem necessárias e que viessem a ser propostas pelos estados, como resultado da análise de suas ações em desenvolvimento nas áreas rurais.

Expositora: *Profa. Eny Marisa Maia*  
*Fundação Carlos Chagas*

## ESTUDOS DE CASO: ASPECTOS DA QUALIDADE DO ENSINO I —

### Introdução

O relatório dos Estudos de Caso tem como objetivo analisar os dados obtidos através do emprego desta metodologia para uma avaliação de base sobre os aspectos relativos à qualidade do ensino em escolas rurais que deverão ser abrangidas pelos insumos do Projeto Edurural. Buscou-se com um estudo desta natureza uma compreensão mais particularizada sobre o cotidiano dessas escolas, tanto na sua inserção local quanto aos múltiplos fatores mais abrangentes que sobre ele influem. Este enfoque deve iluminar a compreensão sobre o desempenho dos alunos que estão nestas escolas, e que foi objeto de outro relatório desta série, sob um ângulo mais abrangente: o do aluno e o da escola situados em suas relações concretas.

A escolha de uma metodologia implica sempre um compromisso entre o objeto a ser conhecido, o nível e o tipo de conhecimento que se pretende alcançar. Nesse sentido, ao propor um Estudo de Caso pretende-se apreender as múltiplas variáveis que interferem no modo de operar da escola rural nos municípios observados. Partiu-se, portanto, do pressuposto de que uma compreensão mais aprofundada dos resultados da ação pedagógica dessas escolas rurais não pode se bastar na análise dos fatores intra-escolares, mas deve ser buscada, também e principalmente, através do exame das relações recíprocas entre esses fatores e os que constituem as condições sócio-econômicas, políticas e culturais em que tais escolas operam.

Os Estudos de Caso, que foram propostos com o objetivo de avaliar o modo de ser das escolas rurais, desenvolveram-se através da observação sistemática, durante um mês, do funcionamento interno destas escolas e suas inter-relações com o meio social local. Caracterizaram-se por uma participação direta do observador no cotidiano da escola rural num certo período de tempo por meio de frequentes contatos com os sujeitos nela envolvidos. Essa participação implicou observação, registro, descrição, análise e interpretação dos dados obtidos. Mesmo admitindo que a observação seja sempre seletiva e limitada, caberia ao pesquisador orientá-la de forma a apreender as informações que se mostrassem relevantes para a compreensão da realidade. Adotaram-se técnicas de sondagem qualitativa como entrevistas individuais e coletivas com pessoas que desempenham funções direta ou indiretamente ligadas à vida da escola, conversas informais com elementos da comunidade e a pesquisa de documentos da burocracia educacional a nível municipal e estadual. Foi impor-

O presente documento é apenas um resumo do relatório completo dos Estudos de Caso que faz parte do Projeto de Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro. Fundação Cearense de Pesquisa e Fundação Carlos Chagas, 1982.

tante também a obtenção de dados de outro nível que não apenas os coletados através da ação direta do observador, uma vez que no Estudo de Caso se enfatiza a necessidade de incorporar informações do tipo econômico, administrativo e cultural desde que referidas ao objeto em questão.

## 2— Delineamento **dos** Estudos de Caso

### 2.1. — *Variáveis consideradas importantes*

Foram destacados como revelantes para a avaliação da "qualidade de ensino" das escolas rurais os dados relativos a três dimensões presentes no modo de ser dessas escolas:

1. Dimensão institucional.
2. Relações entre escola e o meio social local.
3. Funcionamento interno das unidades escolares.

Para orientar a observação do pesquisador foram elaborados roteiros que detalhavam cada uma dessas dimensões em seus aspectos principais.

Para investigar a *dimensão institucional* como fator interveniente no modo de operar da escola rural, propôs-se a coleta de informações junto às secretarias de Educação, aos órgãos municipais de Educação e às escolas, de forma a esclarecer o grau de participação das diferentes instâncias nas decisões administrativas e pedagógicas, especialmente as referentes ao Projeto Edurural (roteiro 1). Solicitou-se também o levantamento de dados quantitativos e qualitativos, junto aos órgãos municipais (OME) e às escolas, visando a obter elementos sobre a organização e a produtividade da rede municipal de ensino (roteiro 2).

Quanto à avaliação das *relações entre a escola e o meio social*, propôs-se como ponto de partida a caracterização sócio-econômica da área, um elemento fundamental para compreender as condições de existência das comunidades observadas (roteiro 7). Foram sugeridas também entrevistas com os pais dos alunos e com as autoridades locais como o prefeito, outros representantes de órgão públicos e de instituições civis leigas e religiosas (roteiros 4, 5 e 6). E finalmente, quanto às condições de *funcionamento interno* das escolas, propôs-se um inventário sobre cada uma das unidades selecionadas que abrangesse os aspectos físicos, administrativos e pedagógicos (roteiro 3). Em relação ao professor buscou-se obter dados sobre as suas condições profissionais e de trabalho, o relacionamento com as famílias dos alunos e a comunidade, assim como as expectativas e opiniões a respeito do papel que a escola rural desempenha ou poderia desempenhar na história da vida da população a que serve. Em relação aos alunos, procurou-se obter informações que permitissem uma caracterização de suas condições de escolaridade (idade/série-repetência/evasão), de suas atividades extra-escolares (trabalho) e também das aspirações e expectativas sobre a escola (roteiro 5).

O emprego de roteiros tem como objetivo garantir uma certa uniformidade na coleta de dados. Não exige, entretanto, procedimentos padronizados ou formalizados. Um mesmo tipo de dado pode ser obtido em diferentes fontes. O pesquisador deve contar com sua sensibilidade e senso de observação para decidir o momento, a oportunidade e a forma mais adequada para obter as informações em que está inte-

ressado. Os roteiros que constituem o material utilizado na pesquisa estão em anexo.

## 2.2 — *A seleção dos municípios — variáveis que orientaram a escolha*

Os critérios de escolha dos municípios para os estudos de caso resultaram de uma combinação de fatores de ordem sócio-econômica e educacional que garantissem a sua representatividade em relação aos municípios beneficiados com os insumos do Projeto Edurural. Assim, nos municípios que constituíram o campo de observação dos estudos de caso, esperava-se encontrar características básicas de organização, comuns aos demais. Porém, os municípios não deveriam estar incluídos entre os mais ou os menos privilegiados, tanto nos aspectos econômicos quanto nos educacionais, ou seja, deveriam ser municípios médios entre os demais. Essas medidas objetivavam garantir uma base empírica que permitisse a elaboração de hipóteses consistentes sobre o funcionamento das escolas rurais nos três estados.

Os critérios foram assim definidos:

### 1 — Fatores socioeconômicos:

- a) população: os municípios escolhidos deveriam apresentar uma população distribuída no intervalo de 20 mil a 50 mil habitantes;
- b) população economicamente ativa: considerando que a atividade econômica principal desses municípios se concentra no setor primário, buscou-se garantir que os municípios apresentassem uma porcentagem de cerca de 50% da população trabalhadora, incidindo nessa área;
- c) estrutura fundiária: a tendência geral observada nos estados sugere a concentração cada vez maior de terra e conseqüentemente a expansão de minifúndios onde vive e trabalha a maioria da população. Os municípios selecionados deveriam apresentar estas características.

### 2 - Fatores educacionais:

- a) a extensão da rede escolar: procurou-se escolher municípios em que o atendimento educacional se estendesse até a 8ª série do 1º grau;
- b) existência de escolas da rede municipal rural de ensino com oferta de classes até a 4ª série do 1º grau. Como se constatou em várias localidades a inexistência de alunos cursando a 4ª série na zona rural, procurou-se assegurar a sua presença como um fator importante na tentativa de compreender o processo de escolaridade a que estão submetidos os alunos na zona rural.

No Estado do Ceará foram selecionados os municípios de Mauriti e Nova Russas; no Piauí, os de Oeiras, e Piri-piri e em Pernambuco, os de São Joaquim do Monte e Lajedo.

## 2.3 - *A seleção das escolas e dos sujeitos envolvidos em sua dinâmica de funcionamento: professores, pais e alunos*

Para selecionar as escolas rurais nos seis municípios citados foram estabelecidos critérios flexíveis, isto é, passíveis de modificação pelo pesquisador, quando as condições locais não correspondessem às informações que os determinaram.

Procurou-se, então, atender aos seguintes aspectos:

1. Distância da sede do município. Considerou-se que a distância entre as escolas observadas e a sede do município seria um possível indicador de diferentes condições de vida.
2. Administração estadual ou municipal. Provavelmente, o fato de estar subordinado a instâncias diversas poderia acarretar formas de organização e funcionamento de qualidade distinta.
3. A existência de classes de 2ª e 4ª séries do 1º grau. Como os Estudos de Caso se propunham a iluminar o desempenho dos alunos nos testes de rendimento seria importante observar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, principalmente nessas classes.
4. Gerência de projetos especiais diversos. Os programas voltados para o ensino rural apresentam objetivos e propostas muitas vezes discrepantes com o da rede municipal, constituindo-se numa situação específica que merece ser analisada tendo em vista a possibilidade de extensão dessas experiências.
5. Localização em diferentes subdistritos. O pesquisador deveria garantir a presença de escolas em diferentes subdistritos quando estes se caracterizassem por condições sócio-econômicas e de densidade populacional diversas.

Finalmente, pressupondo que a melhor estratégia para a pesquisa seria o acompanhamento contínuo dos trabalhos pedagógicos, determinou-se um número máximo de cinco escolas para investigação. Isto porque, considerando as distâncias entre elas e as dificuldades de locomoção, a tentativa de observar um número maior poderia resultar em dados isolados e fragmentados.

Quanto à seleção dos professores foi sugerido que se buscasse observar tanto os menos experientes quanto aqueles com mais de cinco anos de atividade pedagógica. Supunha-se que o tempo de exercício no magistério poderia estabelecer diferenças no desempenho profissional, na forma de conceber a escola e nas expectativas em relação ao seu papel.

Na *seleção dos pais* propôs-se a inclusão de sujeitos que desenvolvessem diferentes formas de trabalho, garantindo nos depoimentos a representatividade de todos os segmentos da população beneficiados pela rede de ensino rural. Quanto aos alunos procurou-se entrevistar, principalmente, os que cursavam as 2ª e 4ª séries, sem maiores discriminações.

#### 2.4 - Trabalho de campo

Os Estudos de Caso desenvolveram-se durante um mês do período letivo, mais precisamente em outubro de 1981.

Considerando que a inserção na realidade devia se processar em etapas gradativas, partindo-se da análise das relações sociais mais gerais para a interação mais acurada com o objeto particular da pesquisa, foi proposto o seguinte esquema de trabalho:

- 1) Levantamento junto aos órgãos estaduais de educação dos programas voltados para a melhoria da "qualidade do ensino" na zona rural.
- 2) Levantamento detalhado sobre as condições sócio-econômicas das regiões estudadas (estrutura fundiária, produção, arrecadação) junto aos órgãos

institucionais dos municípios.

- 3) Levantamento de dados sobre o atendimento educacional no município, junto aos órgãos municipais de ensino (OME) e observação da dinâmica do seu funcionamento, enquanto instância responsável pela administração e supervisão das escolas rurais.
- 4) Observação sistemática de cinco escolas do município, desde os aspectos de sua organização burocrática até a descrição detalhada da ação pedagógica circunscrita à sala de aula.

### 3 — Reflexão sobre os dados obtidos

Faz parte do relatório completo dos Estudos de Caso\* uma síntese dos dados sócio-econômicos e educacionais de cada município organizados por estado.

Apresentaremos neste documento apenas um resumo dos trabalhos realizados, destacando alguns aspectos fundamentais para a compreensão do modo de organização e funcionamento das escolas rurais no interior dos estados que constituem a amostra.

O objetivo dos Estudos de Caso mencionado na introdução deste relatório ressalta a importância de se captar o modo de ser e operar da escola rural através de suas relações mais amplas: sócio-econômicas, políticas e culturais. A descrição desses aspectos, presente nas sínteses sobre os seis municípios do interior dos Estados do Ceará, de Pernambuco e do Piauí, só se justifica à medida que se colocarem tais variáveis como instrumento para desvendar o papel que a escola rural desempenha, hoje, na reprodução social do homem do campo. Parte-se, então, do pressuposto de que as condições de organização e funcionamento das escolas devem ser apreendidas nas articulações com a conjuntura sócio-política imediata, que decorrem, por sua vez, das diretrizes da política nacional. Os municípios estudados apresentam características sócio-econômicas muito semelhantes. Constituem o quadro de uma mesma realidade, o interior do Nordeste, que se caracteriza por uma precariedade econômica constante.

O desenvolvimento econômico do País, direcionado pelos interesses do grupo agrário-industrial, caracteriza-se pelo estímulo à industrialização e à não-alteração da estrutura agrária. Em todos os municípios observados predominam as propriedades do tipo minifúndio, embora em termos de área global estas ocupem a menor área das regiões. Na verdade, o que se constata é que a política agrícola, na prática, tem gerado formas de trabalho e condições de existência indiferenciadas sobre certos aspectos entre parceiros, arrendatários, minifundistas e trabalhadores rurais.

Segundo Vilar de Carvalho<sup>1</sup>, todos sofrem o desamparo da legislação social, os efeitos da seca, a exploração do grande proprietário e do intermediário. Neste contexto, marcado pelo agravamento dos problemas sociais, os incentivos à modernização da produção agrícola como o crédito rural acabam por beneficiar ainda mais os que detêm o poder econômico local, uma vez que a sua obtenção depende da propriedade legal da terra e da previsão de sua rentabilidade econômica; isto acarreta, conforme foi explicitado no decorrer do trabalho, maior submissão ao grande

RELATÓRIO TÉCNICO, n. 6, Fundação Carlos Chagas, 1982. s.l.

1 A QUESTÃO Nordeste no estado nacional. *Tema de Ciências Humanas*, n. 7. s.n.t

proprietário, que serve de avalista junto ao banco. Diante de tal dependência econômica, que submete a maioria da população rural, dificilmente há possibilidades para uma participação política independente. Daí porque as reivindicações dos agricultores se colocam no mesmo espaço das do grande proprietário: irrigação, crédito rural, estradas, melhoria salarial e ajuda do Governo<sup>2</sup>, permanecendo oculta a questão principal. À tensão social, acentuada pelo prolongamento da seca, que acarreta uma instabilidade econômica ainda mais grave, procura-se responder com soluções imediatistas. As frentes de emergência, criadas com a finalidade de minimizar as condições de miséria da população, ficam longe de propiciar uma assistência efetiva. Segundo um lavrador de Oeiras:

"Num tô achando vantagem na emergência porque estão dizendo aí que quando sair o inverno vão liberar o pessoal para a roça. Na emergência são três dias, mas esses três dias não coopera porque o dinheiro não dá nem para pagar a bóia." (Posseiro.)

Mesmo assim, insuficientes até como medida assistencialista, as frentes de emergência conseguem se tornar objeto de disputa política. Geralmente, cabe a cada líder político dos municípios cerca de 50 a 100 vagas nas "frentes", que evidentemente são distribuídas a partir de critérios subjetivos.

Soluções tais como a questão do crédito rural e dos planos de emergência servem de exemplo para revelar a complexidade que se enfrenta ao tentar interferir na melhoria das condições de vida dessas populações. Relações de força absolutamente desiguais entre grandes proprietários e lavradores impedem que benefícios os mais irrisórios cheguem ao destinatário.

Assim, com base nas observações feitas pelos Estudos de Caso, percebe-se que, em decorrência do quadro econômico e político, determinadas "características" como a instabilidade, a arbitrariedade e o imediatismo parecem impregnar, também, toda a dinâmica das relações sociais locais. É possível que se alcance uma melhor compreensão da organização das escolas rurais e da qualidade do ensino oferecido, buscando na sua análise captar em que aspectos e como essas características se manifestam.

A questão da "instabilidade" que decorre, em última instância, das precárias condições econômicas que afetam a vida dos trabalhadores rurais, perpassa desde os critérios de matrícula e controle de frequência dos alunos até a forma de contratação e salário dos professores. Resulta da falta absoluta de recursos para investir na produção agrícola a impossibilidade de planejamento dessas atividades que garanta, por exemplo, a frequência regular às aulas. Planta-se o que é imediatamente possível para assegurar a sobrevivência. As culturas temporárias se sobrepõem não só no espaço quanto no tempo. Daí a incapacidade revelada por todos os planos educacionais oficiais de adequar o calendário escolar ao agrícola, apesar da denúncia reiterada do problema.

Apenas em condições muito especiais, projetos como o "Caldeirão", no município de Piripiri (Piauí), com verbas suficientes para racionalizar a produção agrícola-

2 CARVALHO, Vilar Abdias. *Tema de Ciências Humanas*, n. 7. A Questão Nordeste no estado nacional, s.n.t.



la e criar uma cooperativa, conseguem impedir o afastamento constante dos alunos, cuja força de trabalho usualmente não pode ser dispensada pela família.

Apesar das orientações administrativas em contrário, professoras que, afinal, compartilham da mesma situação de existência, elas próprias trabalhando na roça sempre que se faz necessário, evitam assinalar as faltas no diário de classe, a não ser que a ausência do aluno se prolongue por mais de dois meses consecutivos. Isto parece indicar que um período de faltas de 60 dias é percebido como "normal" ou é o que comumente ocorre e que a experiência do professor registrou como tal.

Da mesma forma, a exigência de matrícula na faixa dos 7 aos 14 anos passa a ser ignorada. São usados vários recursos para manter o aluno na escola: omissão do registro de nascimento (que, por vezes, não existe mesmo) ou a frequência como ouvinte, medidas que revelam um certo bom senso do professor. Por que excluir os que insistem em permanecer na escola apesar das reprovações, afastamentos e das limitadas possibilidades de adquirir conhecimentos?

Entretanto, é preciso considerar que esta condição de instabilidade caracterizada pela interrupção constante das aulas praticamente impossibilita um trabalho pedagógico sistemático. Se, conforme constatado na observação das aulas, o professor mostra dificuldade em propor uma sequência logicamente ordenada dos conteúdos que pretende ensinar, pode-se esperar que, em termos de assimilação desses conceitos, as faltas ainda concorram para maior fragmentação nos conhecimentos dos alunos.

Segundo depoimento dos professores, um fator que leva a frequência até a triplicar é o da oferta de merenda. Embora a finalidade da escola não seja a de nutrir os alunos, diante do quadro de carência absoluta, procura-se resolver as necessidades primordiais e imediatas. Inegavelmente, a alimentação é das mais importantes.

O problema da evasão é mais frequente, ainda, entre os alunos que moram distante das escolas. O fato de precisar se deslocar, diariamente, caminhando numa temperatura elevada, apenas " com as palavras de Cristo" e o estômago vazio (Piri-Piri) para, finalmente, receber tão pouco, concorre para desestimular a permanência na escola.

Esta evasão que ocorre no decorrer de todo o ano letivo acaba por mascarar, por sua vez, a necessidade de vagas nas regiões onde existem escolas.

Outro fator que reflete a instabilidade geral se percebe, por exemplo, no horário das aulas. Os alunos vão chegando em diferentes momentos: além da questão das distâncias, muitas vezes, ninguém conta com relógio, nem o próprio professor. Além disto, reduzir o horário diário, ou suspender as aulas, depende muito mais de problemas imediatos dos envolvidos na escola do que de qualquer planejamento pedagógico. Por exemplo: as escolas que eventualmente funcionam a partir das 17 horas oferecem um período de duas horas em face, inclusive, das condições insuficientes de iluminação.

Então, até se pode colocar em discussão a noção que o tempo adquire nestas regiões. Considerando os feriados, as faltas de alunos e professores, os atrasos na chegada, os adiantamentos nas saídas, o que resulta de tempo para o trabalho pedagógico na zona rural fica muito distanciado do que, oficialmente, se instituiu, e do que concretamente seria necessário ao ensino. Da mesma forma, a idade dos alunos parece não constituir problema. Se apresentam, a nível da 3ª série, a idade de 13 anos, que indica, de um ponto de vista "urbano", a defasagem idade/série, ao invés

de se perceber o fato como insucesso, muito pelo contrário percebe-se como positivo à medida que o aluno pertence ao grupo minoritário dos que foram capazes de alcançar este grau de ensino.

Um outro elemento da organização escolar que decididamente não corresponde ao padrão oficial é o critério de seriação que orienta a formação das classes. Dificilmente, o professor consegue estabelecer com alguma precisão as diferenças entre o fato de cursar, por exemplo, a 2ª ou a 3ª série.

Um exame das anotações diárias dos alunos permite constatar que os conteúdos trabalhados são idênticos. Então, é possível concluir que o fato de ter sido ou não promovido não acarreta maiores consequências, uma vez que, no ano seguinte, continuarão juntos na mesma classe, participando das mesmas atividades. É preciso, entretanto, ressaltar que se observam diferenças entre o nível de conhecimento dos alunos das primeiras séries e os da quarta série. Observando-se os dados sobre a condição de trabalho dos pais desses alunos, percebe-se que a seletividade também se assenta nos determinantes econômicos.

No estudo de caso realizado no município de Nova Russas, constatou-se, conforme indica o quadro abaixo, que os alunos cursando a 4ª série provêm das famílias melhor situadas economicamente, o que embora não estabeleça grandes diferenças, permite supor maior facilidade para organização familiar.

SÉRIE	SITUAÇÃO DOS PAIS	LOCALIDADE
4ª	Proprietários	Lagoa do Barro
1ª	Moradores	Lagoa do Barro
1ª	Empregados na "emergência"	Timbaúba
1ª	Agricultor sem terra	Trapiá
	Pescador	

Influenciando diretamente as condições de funcionamento das escolas rurais coloca-se a existência ou não de prédios escolares. Mesmo considerando que a proposta de construção de prédios é uma tentativa formal de interferir na "qualidade do ensino", não se pode desconhecer que o funcionamento na casa da professora ou em locais improvisados concorre para que a instabilidade geral se apresente de maneira mais radical. Competindo com a rotina doméstica, o trabalho pedagógico que se desenvolve no âmbito da própria moradia da professora sofre ainda mais as limitações conjunturais. A falta de espaço, de equipamento, de ventilação, enfim, a precariedade dessa infra-estrutura doméstico-escolar corresponde, de certa forma, ao que se observa nas comunidades rurais em matéria da oferta de serviços. A solução prejudica a todos, a ponto de a professora, às suas expensas, tomar a iniciativa de construir uma sala de aula independente. Entretanto, nota-se que, em face da acentuada desigualdade nas relações de força que dominam o cenário político dessas regiões, facilitando a arbitrariedade das decisões administrativas, nem sempre as construções de prédios existentes, em face de sua localização e condições de manutenção, parecem atender às necessidades da população.

A questão do material didático, sob condições tão problemáticas de funcionamento, merece uma análise à parte. Inexiste, até o momento em que foram realizados os Estudos de Caso, material didático suficiente para o trabalho pedagógico, apesar de as equipes técnicas das secretarias estaduais terem elaborado cartilhas para a zona rural. Tem-se a impressão de que as escolas municipais recebem o material que sobra depois de atendidas as estaduais. Conforme já mencionado, procura-se contornar o problema, apelando para as fontes disponíveis (Banco do Livro, Fename), o que acarreta, na melhor das hipóteses, uma variedade de livros que dificulta muito a ação do professor. Atribuir ao aluno a obrigação de adquirir esse material significa acrescentar despesas que, por vezes, concorrem para afastá-lo das aulas.

Segundo depoimento dos pais, não há condições financeiras nessas famílias para comprar sequer lápis e papel. Portanto, na tentativa de suprir as deficiências de material didático, é preciso considerar que, antes mesmo do livro-texto, faltam os instrumentos básicos para que os alunos consigam escrever.

É importante considerar-se ainda que nenhuma proposta de melhoria da "qualidade do ensino" pode ser eficiente se desconsiderar a situação profissional do professor. Recebendo salários irrisórios e enfrentando condições de trabalho adversas, dificilmente se percebe como categoria profissional. Em geral, aceita a incumbência de dar aulas porque dentro do quadro de total dependência econômica e política é a possibilidade que se apresenta como a mais próxima de usufruir de certos recursos urbanos como o do atendimento médico.

Entretanto, esta condição de dependência é responsável pela instabilidade que marca a tão incipiente "carreira" do magistério na zona rural. Para exercer a função de professor é necessário, via de regra, a indicação de políticos locais. Qualquer modificação nos quadros políticos pode resultar na substituição dos professores. Portanto, se o salário é insatisfatório dificilmente se pode pensar numa "carreira" estruturada. Este comportamento autoritário acaba por gerar consequências que podem até invalidar os esforços de reciclagem desenvolvidos pelos técnicos das secretarias de Educação. Isto porque não se consegue garantir que os professores mais experientes e que receberam uma certa assistência pedagógica permaneçam por mais de cinco anos em atividade. Os professores estão insatisfeitos com suas condições de trabalho e afirmam: "Não vale a pena, ganha muito pouco demais". O máximo que se consegue pagar a um professor municipal é o mínimo (salário) da região. Mesmo admitindo a falta de recursos do poder municipal, a tão propalada valorização da educação pode ser questionada a partir da desvalorização do seu agente principal.

Um outro aspecto que merece ser ressaltado diz respeito à formação do professor e aos esforços desenvolvidos para o seu aperfeiçoamento. As propostas de treinamento devem ser pensadas a partir da constatação de que o nível de escolaridade se resume aos quatro ou cinco primeiros anos do 1º grau, cursados em escolas rurais talvez mais precárias ainda do que hoje se observa. Assim, antes mesmo do domínio de metodologias específicas, o professor carece de conhecimentos sobre o próprio conteúdo que vai ensinar. Evidentemente, a não-assimilação dos conceitos básicos, em Português e Matemática, pelo menos, impede que se estabeleçam relações entre estes e inclusive se perceba a ordenação lógica de apresentação que facilitaria sua apreensão pelos alunos. Pode-se observar, em uma aula sobre potenciação para a 4ª série, que a professora reproduzia, na lousa, certos conteúdos copiados do

material de um dos cursos de treinamento e os alunos anotaram nos cadernos. Ficou explícito que ninguém, nem mesmo a própria professora, entendeu o que era potenciação. Isto concorre também para que não se consiga detectar as dificuldades dos alunos. Todo o processo de ensino-aprendizagem é muito pouco sistematizado. Até mesmo em relação às atividades de alfabetização, que aparentam ter sido mais intensamente orientadas, o professor entende que deve fazer um período preparatório, mas não parece perceber a relação disto com a escrita e a leitura. Então, o período preparatório pode se reduzir a dois ou três exercícios iniciais e imediatamente seguidos da cópia do alfabeto.

Talvez o mais adequado a fazer em relação à reciclagem dos professores fosse a retomada dos conteúdos fundamentais das disciplinas básicas, partindo-se do pressuposto de que podem ter sido incorporados tão mecanicamente quanto os ensinam.

A expectativa dos pais em relação à escola coloca-se no mesmo espaço ideologicamente concebidos pelos dirigentes políticos. Repete-se o discurso sobre a escola como estratégia de melhoria e até de ascensão, apesar de a realidade demonstrar a sua insignificância na trajetória de vida dos sujeitos. Porém, as próprias condições precárias de vida no campo concorrem para que os limites entre o rural e o urbano sejam ténues. Em períodos de maior carência, emigra-se para retornar quando as condições parecem favoráveis. Alguns trabalhadores chegam a permanecer seis meses nos grandes centros e seis na roça. Cada vez mais se recorre ao mundo urbano na busca dos recursos necessários para sobreviver no rural (assistência técnica, crédito, etc). Nesta subordinação do rural ao urbano, dominante, é que também se pode entender a valorização desta escola tão precária pela população. No bojo desse mecanismo é que se dá a invasão dos papéis e das letras no meio rural. A exigência de leitura se intensifica, uma vez que esta é a chance para decodificar o mundo moderno.

A ausência de autonomia política impede essas populações de formularem um projeto próprio para uma nova escola, levando alguns a uma posição de conformismo em relação à sua oferta:

"Espero que aprendam a assinar o nome e fazer qualquer conta... tá bom. A gente não pode querer mais porque é pobre."

Outros, porém, conseguem perceber as insuficiências e denunciam:

"Agora, eu não boto a culpa na minha cabeça por que não tinha pra aprender, não. Desde o tempo da minha avó que não ligavam, não me deram foi papel, mas cabeça pra pensar eu tinha e vontade, sabe!"

Em suma, as iniciativas mais bem-intencionadas de contribuir para modificar este quadro de ineficiência do ensino rural se defrontam com a questão social e econômica. Corre-se então o risco, em face das características estruturais que definem a problemática educacional discutida, de recorrer a soluções também paliativas e imediatistas. Cada intervenção em relação à escola deverá ser pensada e planejada em função do seu contexto; caso contrário, ela jamais se efetivará em seus objetivos revelados.

## **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO NORDESTE BRASILEIRO - RELATÓRIO TÉCNICO DO ESTUDO DO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS**

### **I - INTRODUÇÃO**

O relatório de rendimento escolar\*apresenta os dados obtidos na avaliação do desempenho de alunos das escolas rurais que constituem a amostra do projeto de avaliação do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino no Meio Rural do Nordeste (Edurural). Este é um primeiro momento desta avaliação e os dados representam um diagnóstico preliminar que servirá de parâmetro comparativo para os levantamentos subsequentes a serem feitos em 1983 e 1985, quando, então, se espera que as ações implementadas pelo Programa comecem a provocar efeitos no desempenho escolar das crianças.

O desempenho dos alunos foi tomado como uma das dimensões da qualidade do ensino. A avaliação desta foi planejada segundo duas técnicas distintas. Através da primeira delas, e de que é objeto o presente relatório, pretendeu-se aferir, por meio das provas de rendimento escolar, o nível de domínio das habilidades básicas nas áreas de Português e Matemática em alunos de 2ª e 4ª séries do 1º grau. A segunda sistemática objetivou apreender a forma de atuação da escola rural em seu contexto concreto, dentro dos limites precisos das relações sócio-econômico-culturais locais, procurando levantar variáveis conjunturais que atuam no processo de ensino-aprendizagem. Esta segunda análise foi feita através de estudos de caso, tendo um papel fundamental para iluminar a compreensão do que se passa nestas escolas rurais ao nível do desempenho dos alunos.

### **II - CONSTRUÇÃO DOS TESTES**

Os conteúdos a serem avaliados foram levantados através de contatos estabelecidos pela Fundação Carlos Chagas com o pessoal que trabalha em educação rural tanto no nível estadual quanto no municipal. Desta forma, foram entrevistados técnicos das secretarias de Educação envolvidos na elaboração do currículo e no planejamento e supervisão dos órgãos municipais da zona rural. Obtiveram-se informações gerais sobre o funcionamento das escolas, treinamentos já realizados com professores de alguns municípios (como, por exemplo, o do uso da cartilha da zona rural) e dados muito vagos a respeito dos critérios de avaliação. À vista do caráter genérico dessas informações, restava a alternativa de recorrer às próprias professoras, procurando obter elementos que retratassem a realidade.

Ao se entrevistar as professoras rurais, optou-se por visitar, na medida do possível, dada a exiguidade de tempo, algumas das escolas de municípios que constituíam a amostra do Projeto Edurural nos três estados. No Estado do Ceará, entrevistaram-se professores do município de Canindé, da região dos Sertões Cearenses e do subdistrito de Monte Alegre. Em Pernambuco, visitou-se o município de Jupi e o subdistrito de Itacatu, na região do Agreste Meridional. No Piauí, entrou-se em contato com os professores dos municípios de Campo Maior e Altos. Com essas entre-

go presente documento é apenas um resumo do relatório completo (nº 5) sobre o rendimento escolar, que faz parte do Projeto de Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro, desenvolvido pela Fundação Cearense de Pesquisa com a colaboração da Fundação Carlos Chagas.

vistas pretendia-se obter dados em diferentes níveis de conhecimento da realidade: desde as representações do professor da zona rural sobre o papel da escola e sua importância na trajetória de vida dos alunos até as condições mais concretas de desenvolvimento dos conteúdos.

O levantamento, portanto, atendeu à seguinte sequência:

- 1) Descrição das condições de funcionamento da escola: características da clientela, condições de exercício profissional, material didático empregado.
- 2) Descrição detalhada de conteúdos de Português e Matemática desenvolvidos nas 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries e tipos de exercícios empregados na sistematização desses conhecimentos.
- 3) Representações dos professores sobre a escola.

No contato com as professoras foi possível obter a listagem dos conteúdos ensinados, usualmente registrados nos diários de classe e nos planos de aula. Na oportunidade, obtiveram-se exemplares de alguns livros adotados, cadernos de alunos e testes elaborados na escola. Obtidas essas informações, o passo seguinte consistiu em identificar os conteúdos comuns de Português e Matemática nos três estados. Procedeu-se a essa identificação, utilizando-se o material de 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries coletado e o relato das professoras e supervisoras de ensino da zona rural.

Em face das condições muito distintas no que se refere ao nível de formação dos professores, à experiência profissional, aos treinamentos realizados, à organização das escolas e a sua distância das sedes de municípios, observou-se que as generalizações sobre ensino e aprendizagem dos alunos de 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, embora necessárias naquele momento, poderiam revelar-se inconsistentes, consideradas as diferenças entre os estados e as diferentes regiões do mesmo estado.

Na elaboração dos testes, considerou-se que uma postura culturalista, isto é, uma concepção de educação "colada" à realidade dos alunos poderia constituir, mais uma vez, um mecanismo de dissimulação das desigualdades entre as camadas menos favorecidas da população e aquelas privilegiadas.

Para colocar a questão em termos mais concretos, percebe-se o processo de alfabetização como condição para o enriquecimento do vocabulário e ampliação das formas de linguagem conhecidas e não apenas como instrumento reforçador das comunicações entre elementos de um mesmo grupo social. A língua é um meio, por excelência, de comunicação humana e, como tal, a sua aprendizagem deve capacitar o indivíduo para expressar, receber mensagens e criticá-las, condição básica para sua inserção na sociedade inclusiva. Não se está, porém, afirmando que a linguagem empregada por crianças de diferentes condições culturais não tem importância. Entende-se que seu código linguístico, como qualquer outro, possui regras de construção sistemáticas e regulares. Entretanto, torna-se necessário estender essa linguagem além das fronteiras de uma determinada comunidade linguística, criando condições para que possam perceber e dominar outras formas de linguagem.

Quanto ao ensino de Matemática, espera-se que o conhecimento de noções básicas como numeração, cálculo, medidas, etc. possibilite o domínio de uma linguagem indispensável para realizar as mais simples operações. Os conteúdos foram selecionados pelo seu valor instrumental, no sentido de constituírem também recurso fundamental para a aprendizagem de outros conceitos.

A partir destas ideias e do resultado das comparações entre os conteúdos recolhidos em cada um dos estados na área de Português e Matemática de 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries

foram elaboradas as provas e pré-testadas de forma a se verificar sua adequação.

A análise dos resultados obtidos propiciou algumas modificações tanto na forma de apresentação da prova quanto nos conteúdos selecionados. Em seguida, nos meses de outubro/novembro de 1981, procedeu-se à aplicação dos testes de rendimento, com pessoal treinado especialmente para executar tal tarefa, num total de 591 escolas e 7.016 alunos.

### **I.1.1 - TRATAMENTO GERAL DOS DADOS**

Desta parte do relatório consta uma discussão sobre a organização final das provas de Português e Matemática e a descrição do tratamento estatístico dado aos resultados, sendo cada um destes apresentado separadamente.

#### **1 — Organização das provas**

As provas de Português e de Matemática pretendiam aferir o conhecimento a respeito de determinadas habilidades que já deveriam fazer parte do repertório de alunos de 2ª e 4ª séries. Os testes foram, então, organizados, levando-se em conta que cada questão deveria se enquadrar dentro de um objetivo maior, através do qual determinados conteúdos seriam avaliados. Uma vez que estes conteúdos não visavam a selecionar, mas, sim, avaliar conhecimentos e habilidades fundamentais a alunos de 2ª e 4ª séries, a prova não era referenciada no grupo, mas no objetivo avaliado. Desta forma, os itens incluídos nos objetivos não apresentavam dificuldades que permitissem uma discriminação específica dos alunos, referindo-se a conhecimentos básicos que deveriam ser totalmente dominados ao final da 2ª e da 4ª séries. Estabeleceu-se, portanto, o critério de 100% de acerto em cada objetivo da prova, ou seja, esperava-se, em princípio, que os alunos respondessem corretamente todas as questões da prova.

Nos quadros a seguir estão indicados os objetivos da prova de Português e Matemática para 2ª e 4ª séries e o peso que receberam em função de sua importância no estágio de escolarização em que o aluno se encontrava. Como pode ser visto, procurou-se valorizar nas provas de Português as questões relativas às habilidades leitura e interpretação e escrita. Na 2ª e 4ª séries, estes objetivos correspondem respectivamente a 70% e 66% do valor total da prova. Em Matemática, na 2ª série, as questões que objetivavam medir conhecimentos relativos à numeração e cálculos representam cerca de 80% do total de pontos. Na 4ª série, as questões que avaliavam conhecimentos de numeração, cálculos e sua aplicação consistem em 84% do valor total (26%, 33% e 25%, respectivamente). Estes objetivos de Português e Matemática a que se atribuiu maior peso se referem a conhecimentos e habilidades essenciais, considerados como pré-requisito para o desenvolvimento do pensamento lógico conceitual.

QUADRO 1 OBJETIVOS DA PROVA DE PORTUGUÊS

2ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
OBJETIVO	PESO DO OBJETIVO	OBJETIVO	PESO DO OBJETIVO
Leitura e interpretação	36 pontos	Leitura e interpretação	30 pontos
Escrita	34 pontos	Gramática	34 pontos
		Escrita	20 pontos
Gramática	30 pontos	Redação	16 pontos



QUADRO 2 OBJETIVOS DA PROVA DE MATEMÁTICA

2ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
OBJETIVO	PESO DO OBJETIVO	OBJETIVO	PESO DO OBJETIVO
Numeração	28 pontos	Numeração	26 pontos
Conceito de dezena e centena	8 pontos	Medidas de capacidade e comprimento	4 pontos
Conceito de dúzia	6 pontos	Operações de multiplicação e divisão	11 pontos
Relações numéricas: dobro, metade, par e ímpar	6 pontos	Números racionais	2 pontos
Operações Elementares	6 pontos	Unidades de medidas e uso de notas e moedas	10 pontos
Adição e Subtração	7 pontos	Operações matemáticas	22 pontos
Multiplicação e divisão			
Quatro operações	24 pontos	Situações problemáticas	25 pontos
Situações problemáticas	15 pontos		

## 2 - Tratamento dos dados

Para que se pudesse comparar os resultados obtidos pelos alunos nos diferentes objetivos que compunham as provas de Português e Matemática, o total de pontos de cada um deles sofreu uma transformação linear que redundou em uma escala de 100 pontos, dividida em quatro faixas de avaliação. Na primeira delas estavam distribuídos os alunos que obtiveram de 0 a 25 pontos; na segunda, aqueles que conseguiram de 26 a 50; na terceira, situavam-se os alunos que alcançaram de 51 a 75 pontos e, na quarta faixa, localizavam-se aqueles que receberam de 75 a 100 pontos. Para efeitos de análise, os dados referentes aos estados foram agrupados em duas faixas de pontos (0 - 50 e 51 - 100) e encontram-se discutidos no corpo deste relatório.

## IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos pelos alunos dos diferentes estados da amostra nas provas de Português e Matemática serão descritos através de três procedimentos distintos. Para tal, levou-se em conta: 1) a inclusão ou não do município em que o aluno estuda no Programa Edurural; 2) o tipo de classe que o aluno frequenta (multi ou unisseriada); 3) o desempenho observado nos diferentes objetivos que integravam as provas de Português e Matemática.

### 1 — Desempenho geral dos alunos

Apresentar-se-ão aqui os desempenhos obtidos nas provas de Português e Matemática por alunos de 2ª e 4ª séries dos municípios atingidos pelo Programa Edurural e aqueles apresentados por alunos de municípios não incluídos em tal programa ("Outros"). Desta forma, foram construídas tabelas que apresentam as estatísticas de média, desvio-padrão e mediana das distribuições de interesse. A análise de seus dados partirá do desempenho geral dos alunos da amostra (em cada série e prova), segundo sua participação no programa acima mencionado.

As tabelas 1 e 2 sintetizam os resultados conseguidos nas provas de Português e Matemática por alunos de 2ª e 4ª séries da amostra que se encontravam incluídos, ou não, no Programa Edurural. Os dados indicam que o grupo "Edurural" apresenta sempre médias e medianas um pouco mais elevadas do que as obtidas pelo grupo "Outros", enquanto os desvios-padrão são bastante próximos nos dois grupos. Assim, os resultados parecem sugerir que, apesar de existir uma variabilidade alta entre as notas, os alunos do grupo "Edurural" apresentam uma pequena vantagem em relação aos demais. No entanto, no total, estas diferenças não são maiores do que seis pontos em uma escala de 100, sugerindo que o nível de habilidades dos dois grupos não é muito discrepante.

O fato de a prova ter sido referenciada em critério permite afirmar que o desempenho dos alunos nos dois grupos ficou muito aquém do esperado, uma vez que os conteúdos avaliados deveriam já ter sido completamente dominados por alunos de 2ª e 4ª séries. Nestas provas, foram colocadas como exigência apenas habilidades mínimas que, pelo estudo prévio, *in loco*, tais alunos deveriam ter atingido ao final destas séries. Entretanto, na prova de Português da 2ª série, nota-se que no grupo Edurural pelo menos 50% dos sujeitos não alcançaram mais do que 53 pontos da prova, indicando que, ao final da 2ª série, o processo de alfabetização apresenta ainda deficiências acentuadas.

O desempenho verificado na prova de Matemática de 2ª série foi ainda mais crítico do que o alcançado em Português, observando-se que pelo menos 50% dos alunos não conseguiram obter mais que 46 pontos da prova de Matemática. Desta maneira parece possível afirmar que os alunos de 2ª série não apresentam o repertório mínimo fundamental para o bom desempenho nas duas áreas avaliadas.

**TABELA 1**

**DESEMPENHO DOS ALUNOS DE 2ª SÉRIE NAS PROVAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA SEGUNDO A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA EDURURAL**

Estatísticas	PROVA DE PORTUGUÊS		PROVA DE MATEMÁTICA	
	Edurural	Não-Edurural	Edurural	Não-Edu rural
X	48,3	44,2	45,4	41,3
sd	27,6	28,2	26,7	25,0
md	53,0	46,0	46,0	40,0

**TABELA 2**

**DESEMPENHO DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE NAS PROVAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA SEGUNDO A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA EDURURAL**

Estatísticas	PROVA DE PORTUGUÊS		PROVA DE MATEMÁTICA	
	Edu rural	Não-Edurural	Edurural	Não-Edurural
X	52,1	49,4	50,0	44,0
sd	20,0	21,0	25,0	23,4
md	53,0	52,0	51,0	42,0

Na 4ª série, tanto na prova de Português como na de Matemática, os resultados alcançados apresentam as mesmas tendências observadas na 2ª série: as médias e as medianas do grupo Edurural são sempre superiores às obtidas pelo grupo "Outros", embora os desvios-padrão dos dois grupos sejam bastante semelhantes. Verifica-se que pelo menos 50% dos alunos não alcançam mais do que 53 pontos na prova de Português e, na prova de Matemática, não mais do que 51 pontos. Dado que ao final da 4ª série os conteúdos avaliados deveriam já terem sido dominados, o repertório dos alunos parece ser bastante restrito, não permitindo desempenhos satisfatórios nas áreas em questão.

A análise dos resultados obtidos em cada estado da amostra possibilita afirmar que a tendência geral se manteve, ou seja, o grupo "Edurural" apresentou resultados ligeiramente superiores aos do grupo "Outros", com os alunos alcançando, na maioria das vezes, realização menor em Matemática do que em Português. Embora os desempenhos encontrados no Ceará sejam superiores aos do Piauí e de Pernambuco,

o fato de a prova ser referenciada em critério aponta para uma deficiência acentuada nos conhecimentos dos alunos de 2ª e 4ª séries no que diz respeito aos conteúdos avaliados tanto em Português como em Matemática.

## **2 — Desempenho geral dos alunos da amostra segundo o tipo de classe que frequentam: multisseriada ou unisseriada**

Uma das possíveis variáveis que poderia interferir no desempenho escolar dos alunos é o fato de estudarem em classe multisseriadas ou unisseriadas. Supõe-se que o trabalho didático-pedagógico em classes multisseriadas enfrente uma série de entraves decorrentes do agrupamento em uma mesma sala de aula de alunos de diferentes séries, com diferentes repertórios. Consequentemente, levantou-se a hipótese de que a aprendizagem dos alunos que frequentam tais classes seja dificultada pelas condições de ensino-aprendizagem a que se encontram expostos. Procurou-se, então, verificar a veracidade da hipótese acima, comparando-se os resultados obtidos por séries (2ª e 4ª) e por área (Português e Matemática) alcançados por grupos de alunos que frequentam classes multisseriadas e unisseriadas. Desta forma, foram construídas tabelas que mostram as estatísticas de média, desvio-padrão e mediana das distribuições pertinentes.

A análise dos dados partirá do desempenho geral dos alunos da amostra (por série e prova), em função do fato de frequentarem ou não classes multisseriadas. As tabelas 3 e 4 sintetizam os resultados nas provas de Português e Matemática dos alunos de 2ª e 4ª séries da amostra, que frequentavam, ou não, classes multisseriadas. Os dados indicam que na 2ª série ocorre uma diferença a favor da classe unisseriada no que diz respeito aos desempenhos obtidos tanto na área de Português quanto na de Matemática. As estatísticas para Português mostram que esta diferença é pequena, com médias 46,4 e 50,4 para, respectivamente, classes multisseriadas e não-multisseriadas. A variabilidade dos dados em cada grupo é bastante elevada, embora os desvios-padrão obtidos sejam muito semelhantes.

Em termos das medianas observadas em um e outro grupo, verifica-se que a tendência sugerida acima é corroborada, apesar de estas serem ligeiramente maiores do que as médias. Assim, os dados dos alunos de 2ª série em Português parecem confirmar a tendência esperada, ou seja, a dos alunos das classes unisseriadas receberem melhores condições de ensino-aprendizagem, as quais trazem, como efeito, um melhor desempenho. Entretanto, apesar dos benefícios que se crê advirem de tais condições, nota-se que pelos menos 50% dos alunos deste grupo exibem um déficit de 44 pontos ou mais em relação ao total esperado na escala de 100 pontos.

Na prova de Matemática, os alunos de 2ª série apresentam resultados semelhantes aos obtidos em Português, apesar da maior variabilidade observada no desempenho dos alunos que frequentam classe multisseriada: os desvios-padrão obtidos para este grupo e para o dos alunos das classes unisseriadas foram, respectivamente, 27,0 e 22,8. A tendência dos alunos destas últimas classes de alcançar melhores resultados é, novamente, verificada na prova de Matemática, dado que a mediana dos alunos das classes multisseriadas se mostra menor do que a dos alunos das classes unisseriadas. Entretanto, vale ressaltar que o despeito da existência de resultados mais favoráveis em classes unisseriadas pelo menos 50% de seus alunos apresentam um déficit de 50 pontos em relação ao total esperado.

TABELA 3

**DESEMPENHO NAS PROVAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE 2ª SÉRIE, SEGUNDO O TIPO DE CLASSE: MULTISSERIADA E UNISSERIADA**

Estatísticas	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	Multisseriada	Unissenada	Multisseriada	Unisseriada
X	46.4	50.4	43.5	47,5
sd	28.0	27.4	27,0	22.8
md	50.0	56.0	43.0	50.0

TABELA 4

**DESEMPENHO NAS PROVAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE, SEGUNDO O TIPO DE CLASSE: MULTISSERIADA E UNISSERIADA**

Estatísticas	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	Multisseriada	Unisseriada	Multisseriada	Unisseriada
X	51.0	52,3	48,9	46,2
sd	20,3	20,3	25,2	22,7
md	53,0	53,0	49,0	45,0

Na 4ª série, as diferenças de desempenho entre alunos de classes multisseriadas e unisseriadas praticamente inexistem no que diz respeito à área de Português: observa-se somente uma pequena diferença entre as médias (respectivamente 51,0 e 52,3); os desvios-padrão e as medianas são, nos dois grupos, iguais. Em Matemática, a situação dos dois grupos parece indicar uma pequena inversão na tendência até então sugerida pelos dados da 2ª série, ou seja, ligeira superioridade no desempenho dos alunos que frequentam as classes multisseriadas. Esta pequena inversão pode ser vista através das médias apresentadas que, no caso dos alunos de classes multisseriadas, é 48,9 e, no das unisseriadas, 46,2.

Nos dois grupos de alunos, há variabilidade elevada entre os resultados, conforme indicam os desvios-padrão (classe multisseriada 25,2 e classe unisseriada 22,7). No que concerne às medianas, observa-se que nas classes multisseriadas pelo menos 50% dos alunos apresentam um déficit de 51 pontos ou mais. Nas classes unisseriadas este déficit é ainda maior, uma vez que pelo menos 50% dos alunos não conseguiram alcançar mais do que 45 pontos dos 100 previstos na prova.

O fato de os dados indicarem que o grupo de alunos das classes multisseriadas apresentem desempenhos, ora melhores, ora piores, em relação ao grupo de alunos das classes unisseriadas, permite questionar se, de fato, existem diferenças marcantes entre a estrutura de um tipo de classe e a de outro, ou, mesmo, se é possível acreditar que as classes multisseriadas apresentem uma só estrutura. Parece plausível supor que as duas tendências observadas possam ser devidas a outras variáveis, tais como o maior ou menor preparo da professora, o número efetivo de alunos em sala de aula e, mesmo, as condições de vida da comunidade na qual a escola rural se insere.

### 3 - Desempenho geral dos alunos da amostra nos testes de rendimento

#### 3.1 - Português - 2<sup>o</sup> série

A prova de Português era composta por três grandes objetivos que englobavam conteúdos considerados prioritários e essenciais para crianças de 2<sup>a</sup> série. Este objetivos e seus itens eram os seguintes:

- Leitura:
  - simples;
  - contendo dificuldades da língua.
- Escrita:
  - formação de palavras;
  - formação de frases;
  - be palavras compostas por sílabas simples;
  - de palavras com dificuldades da língua.
- Gramática:
  - formação do plural regular e irregular;
  - formação do feminino regular e irregular;
  - separação de sílabas.

Os resultados obtidos em cada objetivo serão descritos através de dois procedimentos: um que enfoca o desempenho global no objetivo e outro que se centra nos resultados dos diferentes itens e subitens que o compõem. Espera-se, assim, que uma visão mais completa do repertório dos alunos na área seja alcançada.

Os resultados alcançados pelos alunos de 2<sup>a</sup> série nos diferentes objetivos da prova de Português foram agrupados em duas grandes faixas de pontos (0 - 50 e 51 - 100), como mostra a tabela 5. De maneira geral, os objetivos onde os alunos encontraram mais facilidade foram leitura e interpretação e escrita, uma vez que 63% e 60% dos sujeitos se localizaram nas faixas superiores de pontos. Entretanto, apesar de estes dados permitirem a suposição de que os desempenhos em tais objetivos foram relativamente satisfatórios, deve-se lembrar de que a prova era referenciada em critério, esperando-se 100% de respostas corretas em todas as suas questões. Desta forma, o número de alunos da amostra que não alcançam mais do que 50 pontos do total esperado é, nestes objetivos, muito alto (37% e 40%). Consequentemente, os conteúdos abarcados por tais aspectos parecem não fazer parte do repertório de um número significativo de alunos.

#### TABELAS

**PORCENTAGEM DOS ALUNOS DE 2<sup>a</sup> SÉRIE DOS ESTADOS DA AMOSTRA LOCALIZADOS NAS FAIXAS DE PONTOS SUPERIORES E INFERIORES NOS DIFERENTES OBJETIVOS DA PROVA DE PORTUGUÊS**

OBJETIVOS	ES		TADOS DA AMOST		RA		TOTAL	
	PENAMBUCO Fixa de Pontos 0 - 50 61 - 100		CEARA Faixa da Pontos 0-60 51-100		PIAUI' Faixa do pontos 0-50 51-100		Faixa da ponto» 0- 50 61- 100	
Leitura e Interpretação	38	62	26	74	46	54	37	63
Escrita	50	50	17	83	45	56	40	60
Gramática	50	50	24	76	46	54	43	57

As dificuldades mais acentuadas foram encontradas no objetivo "gramática", visto que 43% dos alunos da amostra se colocam ainda na faixa de pontos inferior. Nestas condições, é possível concluir que os resultados obtidos na prova de Português da 2ª série foram marcadamente insatisfatórios, indicando um repertório bastante restrito no que diz respeito aos conteúdos avaliados. Esta afirmação é verdadeira também para o Estado do Ceará, cujos alunos apresentaram desempenhos mais satisfatórios do que os de Pernambuco e do Piauí.

Uma análise mais detalhada do desempenho apresentado pelos alunos nos diferentes conteúdos de cada objetivo da prova de Português permite a identificação dos problemas mais salientes encontrados na área de Português, para a 2ª série.

De maneira geral, foi especialmente difícil para os alunos de 2ª série responder às questões do texto apresentado para leitura e interpretação quando essas exigiam a reelaboração de informações nele contidas. Limitavam-se a copiar do texto a palavra que correspondia à resposta correta, apresentando frequentes erros ortográficos nesse simples ato de copiar. Pode-se supor que os acertos conseguidos tenham muito mais relação com um exercício de discriminação visual do que com a coordenação efetiva entre leitura e escrita.

Nos objetivos referentes à linguagem escrita, a formação de frases aparece como um problema de grande dimensão, uma vez que os alunos conseguiram redigir apenas frases estereotipadas de estrutura simplificada, sem qualquer criação pessoal (como, por exemplo, "A escola é boa"; "A escola é bonita"). Outros problemas ligados à escrita aparecem quando se solicita a formação de palavras, sendo dada a sílaba terminal. O fato de os alunos separarem sílabas com desenvoltura e conseguirem, satisfatoriamente, formar palavras quando se lhes apresenta a sílaba inicial sugere que o exercício está muito acima do que permitem as condições de alfabetização oferecida aos alunos. A grafia de palavras apresentando dificuldades da língua (estrela, chave, peixe) consistiu também em problema para os alunos.

Nos exercícios de gramática que tratavam de formação do feminino regular e irregular se colocam novamente os problemas ortográficos. Os alunos demonstram conhecer os princípios envolvidos na mudança de um gênero para outro, mas escrevem errado as palavras que correspondem ao feminino daquelas apresentadas no exercício: desta forma, surge, por exemplo, como feminino de homem, a expressão "mole", em vez da palavra "mulher", ou seja, escrevem da maneira que falam.

Do que foi exposto, pode-se concluir que o processo de alfabetização se encontra ainda em suas etapas iniciais e que mesmo assim se desenvolve de forma mecânica e truncada. Os alunos encontram dificuldade mesmo na leitura e interpretação de textos simples, o que aponta para o processo de alfabetização assistemático a que são submetidos. Nesse processo não parece haver desenvolvimento das operações cognitivas envolvidas na aprendizagem da escrita e da leitura que indica, por exemplo, a importância de se trabalhar com a discriminação auditiva e com a capacidade de análise e síntese para que o aluno possa estabelecer relações entre a linguagem oral e a escrita.

### 3.2 - Matemática - 2ª série

A prova de Matemática era composta por oito objetivos que englobavam conteúdos que se considerava essenciais para o conhecimento básico da área e que já de-

veriam ter sido dominados por alunos de 2<sup>a</sup> série.

Estes objetivos eram os seguintes:

- numeração;
- aplicação dos conceitos de dezena e centena em situações concretas;
- unidade de medida: conceito de dúzia;
- relações numéricas: noção de número par e ímpar, dobro e metade;
- operações elementares de adição e de subtração;
- operações elementares de multiplicação e divisão;
- quatro operações;
- situações problemáticas.

Os dados obtidos em cada objetivo serão descritos através de dois procedimentos de análise, um mais molar e outro mais molecular, de forma a se obter uma visão mais completa do desempenho apresentado por aluno de 2<sup>o</sup> série em Matemática.

Os resultados alcançados pelos alunos da amostra, nos diferentes objetivos da prova de Matemática, foram agrupados em duas grandes faixas de pontos (0 — 50 e 51 - 100), como mostra a tabela 6.

Como pode ser visto na coluna "Total", a grande maioria dos alunos concentra-se nas faixas de pontos inferiores em seis dos objetivos avaliados, o que parece indicar uma dificuldade generalizada na resolução das questões colocadas. Uma relativa facilidade foi observada no objetivo "conceito de dúzia", uma vez que 72% dos alunos conseguiram se colocar nas faixas superiores de pontos. Entretanto, como a prova era referenciada em critério, é importante ressaltar que 28% dos sujeitos não conseguiram obter mais do que 50 pontos nesse objetivo, quando a expectativa era a de que todos os itens da prova recebessem 100% de acerto.



**TABELA 6**  
**PORCENTAGEM DOS ALUNOS DE 2ª SÉRIE DOS ESTADOS DA AMOSTRA LOCALIZADOS NAS FAIXAS DE PONTOS SUPERIORES**  
**E INFERIORES NOS DIFERENTES OBJETIVOS DA PROVA DE MATEMÁTICA**

OBJETIVOS	ESTADOS DA AMOSTRA								TOTAL	
	PERNAMBUCO		CEARÁ		PIAUI					
	Faixas de pontos		Faixas de pontos		Faixas de pontos		Faixas de pontos		Faixas de pontos	
	0 - 50	51 - 100	0 - 50	51 - 100	0 - 50	51 - 100	0 - 50	51 - 100	0 - 50	51 - 100
Numeração	61	39	37	63	71	29		58	42	
Aplicação dos conceitos de dezena e centena em situações concretas	49	51	44	46	67	33		53	47	
Unidades de medida: conceito de dúzia	26	74	22	78	38	62		28	72	
Relações numéricas: noção de número par e ímpar, dobro e metade	41	59	36	64	58	42		44	56	
Operações elementares de adição e de subtração	52	48	43	57	60	40		52	48	
Operações elementares de multiplicação e de divisão	66	34	60	40	80	20		68	32	
Quatro operações	69	31	53	47	73	27		66	34	
Situações problemáticas	53	47	43	57	64	36		53	47	

Uma concentração maior de alunos nas faixas superiores de pontos foi também observada nos resultados apresentados pelo objetivo que avaliava conhecimentos referentes às "relações numéricas". Os índices obtidos foram, entretanto, inferiores aos alcançados no objetivo "conceito de dúzia", com 44% dos alunos não conseguindo obter mais do que 50 pontos. Como estas foram as duas áreas que apresentaram os melhores resultados da prova, pode-se concluir que o desempenho geral alcançado ficou muito aquém do esperado, sugerindo deficiências marcantes no domínio das habilidades básicas em Matemática.

Em todos os outros objetivos, os desempenhos apresentados foram ainda mais insatisfatórios, com grandes concentrações de alunos nas faixas inferiores de pontos. Em "numeração", "situações problemáticas", "aplicação dos conceitos de dezena e centena em situações concretas" e "operações elementares de adição e subtração", o percentual de alunos localizados nessas faixas inferiores variou de 58 em "numeração" a 52 em "operações elementares de adição e subtração". Especialmente deficitários foram os resultados apresentados por "operações elementares de multiplicação e divisão" e "quatro operações", onde a distribuição dos alunos pelas faixas de pontos inferiores acusa índices mais elevados (68% e 66%, respectivamente). Assim, é possível afirmar que os conteúdos avaliados por tais objetivos não fazem parte do repertório da maioria dos alunos de 2ª série da amostra.

Dos três estados avaliados, destacaram-se sistematicamente os desempenhos apresentados pelos alunos do Ceará, embora os resultados alcançados tenham sido sempre considerados insatisfatórios, dado o critério estipulado de 100% de respostas corretas em todas as questões da prova. Entre os alunos de Pernambuco e do Piauí, os dados sugerem que não há discrepâncias acentuadas em termos de desempenho, apesar de os alunos do primeiro terem apresentado resultados um pouco melhores. De maneira geral, a conclusão parece ser a de que mesmo os conteúdos mínimos básicos para o desempenho adequado em Matemática não são de domínio dos alunos dos três estados.

Uma análise mais detalhada do desempenho observado em Matemática fornece indicações sobre as maiores dificuldades encontradas pelos alunos de 2ª série. Observou-se que a ordenação de números em unidades de 1º, 2ª e 3ª ordem, especialmente quando as quantidades envolvidas eram superiores a uma centena, se constituiu em dificuldades que os alunos de 2ª série não foram capazes de dominar. Neste sentido, os dados parecem sugerir que há um desconhecimento das relações que as diferentes ordens mantêm entre si, evidenciando falhas na aprendizagem dos conceitos de numeração.

Os conhecimentos limitados sobre o sistema de numeração, pré-requisito para a aquisição dos demais conceitos em Matemática, implicaram erros subsequentes nas demais partes da prova. Relações numéricas simples, como o domínio dos conceitos de "par", "ímpar" e "dobro" não tinham sido adquiridos pela maior parte dos alunos. De igual maneira, as questões que abrangiam noções de cálculos numéricos e sua aplicação em situações problemáticas evidenciaram que a única operação efetuada com sucesso é a adição simples, sem reserva. A multiplicação e a divisão são resolvidas satisfatoriamente somente quando o multiplicador e o divisor é o número 2. No que se refere à operação de subtração, quando os números envolvidos são maiores do que uma dezena e, principalmente, se envolvem reserva, a frequência de erros é muito alta. Desta forma, os desempenhos obtidos indicam que os alunos se encon-

tram no primeiro estágio da aprendizagem dos cálculos numéricos.

Foi também possível notar que, quando os exercícios não propiciavam a obtenção da resposta correta através de simples memorização ou treino, a porcentagem de acerto era muito baixa. É assim que a questão que pedia aos alunos para escreverem os números de 40 até 51 obtém um elevado índice de acerto, enquanto as questões, onde se devia completar uma série de números com aqueles que estavam faltando, alcançam porcentagens de acerto mais baixas. Este fato parece sugerir um ensino mecânico da Matemática, que dificulta o raciocínio, impedindo a aprendizagem efetiva dos conhecimentos necessários ao bom desempenho na área.

### 3.3 - Português - 4ª série

A prova de Português envolvia quatro objetivos básicos que englobavam conteúdos considerados essenciais e prioritários para alunos de 4ª série e que já deveriam ter sido por eles dominados. Estes objetivos e seus itens eram os seguintes:

- Leitura e interpretação
- Gramática:
  - aplicação de regras simples de acentuação;
  - separação de sílabas;
  - formação do plural regular e irregular de substantivos e adjetivos;
  - emprego de concordância verbal;
  - escrita de sinónimos, antónimos, aumentativo e diminutivo de vocábulos de uso corrente.
- Escrita:
  - De palavras compostas por sílabas simples e com dificuldades da língua.
- Redação.

Os dados obtidos em cada objetivo serão descritos através de dois procedimentos de análise, um mais molar e outro mais molecular, de forma a se obter uma visão mais completa do desempenho apresentado nesta área pelos alunos de 4ª série das regiões estudadas.

Os resultados dos alunos de 4ª série nos diferentes objetivos da prova de Português foram agrupados, por estado, em duas grandes faixas de pontos (0 — 50 e 51 - 100), como pode ser observado na tabela 7. A análise de seus dados permite que se chegue a algumas conclusões sobre o desempenho apresentado nesta área. De maneira geral, verifica-se na coluna "Total" que os alunos mostraram especial dificuldade em responder às questões do objetivo gramática e leitura e interpretação, uma vez que estes se distribuem predominantemente nas faixas de pontos inferiores (63% e 58%, respectivamente).

Nos outros dois objetivos, escrita e redação, o desempenho obtido foi superior ao apresentado nos demais, dado que os alunos se concentram mais nas faixas de 51 a 100 (56% e 76%, respectivamente). Como a prova era referenciada em critério -esperando-se 100% de respostas corretas em todas as questões da prova —, os resultados gerais obtidos podem ser considerados bastante insatisfatórios. Mesmo para o Estado do Ceará, onde incidiram os melhores desempenhos da amostra, não se deve esquecer de que nos dois objetivos acima (escrita e redação), onde os percentuais de acerto foram mais elevados, respectivamente 26% e 14% de seus alunos não conseguiram obter mais do que 50 pontos.

TABELA 7

**PORCENTAGEM DOS ALUNOS DE 4º SÉRIE LOCALIZADOS NAS FAIXAS DE PONTOS SUPERIORES E INFERIORES NOS DIFERENTES OBJETIVOS DA PROVA DE PORTUGUÊS**

OBJETIVOS	ESTADOS DA AMOSTRA						TC	
	PERNAMBUCO		CEARÁ		PIAUI'		TAL	
	Faixas da Pontos		Faixas da Pontos		Faixas da Pontos		Faixas da Pontos	
	0-50	51- 100	0-50	51 - 100	0-50	51 - 100	0-50	51 -100
Leitura e interpretação	57	43	46	54	66	34	58	42
Gramática	68	32	45	55	65	35	63	37
Escrita	49	51	26	74	47	53	44	56
Redação	24	76	14	86	30	70	24	76

Uma análise mais detalhada do desempenho apresentado pelos alunos de 4ª série na prova de Português permite discutir a respeito das maiores dificuldades na área. Com relação ao objetivo "leitura e interpretação", a maior frequência de erros incidiu sobre as questões que se relacionavam à capacidade de transferir informações do texto para situações de vida dos alunos, como se observa no exercício que solicitava a enumeração de outros brinquedos conhecidos que não os apresentados no texto. Embora nas provas de diferentes alunos aparecessem nomes variados de brinquedo, sugerindo que os mesmos fazem parte de sua realidade, quando se considera as provas individualmente, a grande maioria se limita a apresentar uma única alternativa, quando não deixa a questão sem resposta. Por outro lado, os alunos transcreviam períodos inteiros do texto quando a resposta correta poderia ser obtida através da identificação e escrita de uma única frase, o que indica a dificuldade para elaborar uma resposta envolvendo a capacidade de sintetizar. Isto evidencia ainda que para eles a habilidade mais treinada é a da repetição mecânica.

Os exercícios envolvendo a aplicação de conhecimentos gramaticais, a formação do plural irregular, a apresentação de antônimos e os exercícios simples de concordância verbal foram difíceis para os alunos. Quanto à escrita, observa-se que os vocábulos da língua que envolviam o uso de dígrafos (ss, rr, nh, etc), acentuação e grupos consonantais (pr, br, etc.) foram escritos sempre de forma incorreta, revelando que o processo de alfabetização está ainda incompleto na 4ª série. Na redação do oilhete o que se nota é uma linguagem precária, carente de fluência, com muitos erros ortográficos, utilizando-se de formas padronizadas. Embora seguissem a proposta apresentada como tema do bilhete, os alunos pareciam desconhecer totalmente as regras para sua organização, deixando de lado o nome do destinatário e do remetente. Notou-se, igualmente, que raramente os alunos faziam uso de pontuação.

Considerando as observações feitas acima, não parece apressado concluir que os alunos de 4ª série não completaram ainda o processo de alfabetização, encontran-

do grande dificuldade para interpretar e se comunicar através da linguagem escrita, de uma forma que possa ser considerada como eficiente.

Ao se estabelecer comparações entre o desempenho dos alunos de 2ª e 4ª séries, nota-se uma continuidade nos problemas encontrados. Assim, embora o texto apresentado à 4ª série tivesse uma estrutura mais complexa e fosse mais extenso que o da 2ª, percebe-se que permanecem as mesmas dificuldades em compreender e extrapolar as informações da leitura. Sem condições para elaborar os conteúdos da área de Português, nota-se, nas duas séries, o mesmo processo rígido de repetição do que lhes foi transmitido. Isto evidencia a não-aquisição dos mecanismos adequados à leitura e escrita.

Uma das diferenças que os alunos de 4ª série apresentam é uma coordenação motora mais desenvolvida que os de 2ª série, escrevendo com letra mais firme, mais legível. Além disso, o fato de conseguirem escrever um bilhete, mesmo nas condições descritas anteriormente, e o fato de serem capazes de dominar a grafia de palavras que não envolviam dificuldades da língua, parece indicar um nível superior aos dos alunos de 2ª série em relação ao processo de alfabetização.

### 3.4 — Matemática — 4ª série

A prova de Matemática compunha-se de sete objetivos gerais que englobavam conteúdos considerados essenciais para o conhecimento básico da área e que já deveriam ser totalmente dominados por alunos de 4ª série. Esses objetivos eram os seguintes:

- numeração;
- medidas de capacidade e de comprimento;
- operações de multiplicação e de divisão;
- números racionais;
- unidades de medida e uso de notas e moedas;
- operações matemáticas;
- situações problemáticas.

Os dados alcançados em cada objetivo serão analisados tanto através de um procedimento que infoca o desempenho global no objetivo como sob uma perspectiva que considera os resultados em cada um dos itens que o compõem.

Os pontos obtidos pelos alunos de 4ª série, nos diferentes objetivos da prova de Matemática, aparecem na tabela 8, agrupados em duas grandes faixas de acertos (0 — 50 e 51 - 100), sendo possível observar, a partir da coluna que apresenta os resultados totais, que em cinco dos objetivos analisados os alunos se concentram nas faixas de pontos inferiores, indicando ausência de domínio da grande maioria dos conteúdos incluídos na prova.

Dificuldades especiais são encontradas nos objetivos "medidas de capacidade e de comprimento", "números racionais" e "situações problemáticas", nos quais respectivamente apenas 16%, 23% e 35% dos alunos se localizam na faixa de pontos de 51 a 100. Nos objetivos "numeração" e "operações matemáticas", o desempenho dos alunos atinge um nível ligeiramente superior com 48% e 49% de concentração na faixa de pontos mais elevada. Comparando-se os resultados alcançados nos dife-

rentes objetivos, nota-se que em "unidades de medidas e uso de notas e moedas" e "operações de multiplicação e de divisão", respectivamente, 60% e 69% dos alunos se colocam na faixa de pontos superior, indicando uma dificuldade menos marcante que a encontrada nos objetivos mencionados anteriormente.

Entretanto, considerando que o critério de acertos estabelecido para cada objetivo é de 100%, pode-se afirmar que o desempenho dos alunos está muito aquém do esperado, mesmo nos objetivos onde se notam resultados um pouco melhores. Essa afirmação é válida também para o Ceará, estado que apresenta resultados mais satisfatórios do que Pernambuco e Piauí.

Uma análise mais detalhada dos desempenhos observados na prova de Matemática mostrou a dificuldade de os alunos de trabalharem diversos conceitos na área. Observaram-se falhas de aprendizagem na parte referente à "numeração", principalmente na decomposição de números em unidades de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> ordem. Dessa forma, uma das questões sobre a ordenação de números em uma sequência decrescente, envolvendo a passagem de uma dezena superior para uma imediatamente inferior, ofereceu grande dificuldade. De maneira geral, os alunos não conseguem desenvolver os exercícios que impliquem quantidades acima da centena.

Uma vez que os conhecimentos básicos sobre o sistema de numeração não estavam ainda dominados, observaram-se problemas acentuados no manejo e aplicação dos cálculos numéricos. São muito difíceis para os alunos os quesitos solicitando a elaboração de cálculos quando estes vão além dos fatos fundamentais, revelando que, na verdade, somente a operação da adição é resolvida com mais desenvoltura. Nestas condições, a resolução de situações problemáticas, mesmo simples, não pode ser processar de maneira adequada, conforme o observado.

**PORCENTAGEM DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE DOS ESTADOS DA AMOSTRA LOCALIZADOS NAS FAIXAS DE PONTOS SUPERIORES E INFERIORES  
NOS DIFERENTES OBJETIVOS DA PROVA DE MATEMÁTICA**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ESTADOS DA AMOSTRA</b>								<b>TOTAL</b>
	<b>PERNAMBUCO</b>		<b>CEARÁ</b>		<b>PIAUÍ</b>				
	Faixas de Pontos		Faixas de Pontos		Faixas de Pontos		Faixas de Pontos		
	0 - 50	51 - 100	0 - 50	51 - 100	0 - 50	51 - 100	0 - 50	51 - 100	
Numeração	52	48	27	73	68	32	52	48	
Medidas de capacidade e de comprimento	87	13	84	16	94	6	84	16	
Operações de multiplicação e de divisão	30	70	20	80	40	60	31	69	
Números racionais	80	20	62	38	81	19	77	23	
Unidades de medidas e uso de notas e moedas	37	63	27	73	57	43	40	60	
Operações matemáticas	50	50	39	61	60	40	51	49	
Situações problemáticas	64	36	50	50	74	26	65	35	

Dificuldade muito acentuada foi verificada na identificação e escrita de uma fração simples, apontando para o desconhecimento das partes que compõem o todo. As informações limitadas sobre os números racionais parecem ter implicado um desempenho insatisfatório nas questões que avaliavam o conhecimento de medidas de tempo, uma vez que os alunos não foram capazes de identificar as horas quando estas se apresentavam de forma fracionada.

Nas questões que envolviam conceitos elementares sobre unidades de medidas de comprimento, o resultado obtido foi muito baixo. Os alunos não souberam indicar o centímetro como um dos submúltiplos do metro e, muito menos, como calcular o perímetro de um terreno. A partir do que foi acima exposto, pode-se concluir que o desempenho alcançado pelos alunos de 4<sup>a</sup> série fica muito aquém do que se esperava.

Em face destes dados, é possível concluir que tanto para a 2<sup>a</sup> como para a 4<sup>a</sup> série a aprendizagem dos conceitos de Matemática não se processa em uma ordenação lógica, deixando falhas em conhecimentos básicos, pré-requisitos para um desempenho satisfatório. Notou-se, ainda, que o processo de ensino e aprendizagem parece ser fortemente pautado em exercícios repetitivos que privilegiam a memorização em detrimento do raciocínio.

## V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações tecidas anteriormente sobre o desempenho dos alunos nas provas de Português e Matemática permitem uma categorização inicial do processo de ensino e aprendizagem a que estão submetidos os alunos da zona rural dos três estados da amostra. Ensino esse que, marcado pelo automatismo, se baseia na repetição constante de conteúdos não-sistematizados, valorizando a memorização em detrimento das operações cognitivas que se utilizam do raciocínio e da compreensão.

Entretanto, essa visão inicial sobre o processo de ensino e aprendizagem se limita ao plano da descrição, deixando espaço para o questionamento dos motivos que concorrem para a existência dessa aprendizagem fragmentada e mecânica. É importante lembrar que para se responder às questões que foram sendo suscitadas ao longo da análise dos testes, faz-se necessário superar tanto o discurso circular que explica os resultados pelos resultados como as interpretações simplistas, centradas apenas em aspectos isolados, que não ultrapassam as paredes da sala de aula.

Por isto, na tentativa de se ir além das explicações circulares ou simplistas, julga-se importante confrontar dados obtidos da análise das provas, com algumas das informações precedentes dos estudos de caso que foram realizados em seis municípios dos Estados de Pernambuco, do Ceará e do Piauí, procurando discutir hipóteses que possam de alguma forma explicar determinados aspectos que se considerou característicos da escola rural estudada.

Esse quadro de hipóteses assume uma dimensão tal que inclui desde os problemas mais de perto relacionados à organização interna da escola, como a interação professor-aluno, até, por exemplo, as variáveis sócio-econômicas, políticas e culturais que determinam as condições de vida do homem do campo. Uma vez que nas conclusões gerais do Estudo de Caso esta análise será mais profundamente desenvolvida, limitar-se-á, na presente discussão, a abordar alguns dos fatores pedagógi-



cos que podem responder pelos problemas observados na aprendizagem dos alunos das regiões estudadas.

Nesta linha de raciocínio, a formação precária e o despreparo do professor rural apresentam-se como uma das variáveis que de perto se relacionam com muitos dos problemas ligados ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, com o desempenho dos alunos nos testes. Nestas condições, o que se pode esperar é que o professor reedite sua história educacional, sendo capaz apenas de oferecer aos seus alunos uma situação de ensino semelhante a que teve e que muito provavelmente ocorreu também em uma escola rural.

Considerando o que foi dito anteriormente sobre a superficialidade e a não-sistematização dos conhecimentos dos alunos, na maior parte dos conteúdos avaliados, pode-se enumerar três fatores que parecem estar vinculados a esta assistematização dos conteúdos. O primeiro refere-se à situação profissional do professor, que impossibilita sua permanência no cargo por períodos mais prolongados. O segundo se relaciona às condições de vida dos alunos que, obrigados a trabalhar para ajudar na sobrevivência da família, se ausentam constantemente da sala de aula, enquanto o terceiro pode ser reputado à própria dificuldade do professor em perceber uma seqüência lógica na programação. O próprio professor tem a sua aprendizagem não-estruturada.

O último aspecto acima mencionado pare ser ainda um dos principais responsáveis pela recorrência das mesmas dificuldades de aprendizagem, verificadas tanto na 2ª como na 4ª série. Objetivamente, o professor tem necessidade de consultar o diário de classe quando, nas turmas multisseriadas, é inquirido sobre a série que o aluno frequenta. Além disso, a própria expectativa que o professor tem da escola (escrever o nome, fazer conta, ler uma carta) e sua dificuldade em identificar quais os conhecimentos necessários para que ocorra a promoção de uma série para outra parecem refletir o processo de avaliação utilizado por ele, processo esse que pode ter como parâmetro os próprios conhecimentos do professor, que, na maioria das vezes, não vai além da 3ª série do primeiro grau.

Acrescentem-se às dificuldades que se vinculam à história educacional do professor outras de ordem física ou administrativa que tem que enfrentar. Assim, ao ter que lidar com as classes multisseriadas, recorre a alternativas que podem implicar, por exemplo, o fracionamento e achatamento do horário letivo, ou a cópia solitária de exercícios que são passados na lousa com o único objetivo de manter os alunos quietos. No primeiro caso, o ensino é ministrado em doses homeopáticas que, na melhor das hipóteses, exigiria, considerando apenas o fator tempo, pelo menos oito anos, para que fossem concluídas as quatro primeiras séries do primeiro grau. Este problema do funcionamento simultâneo de diferentes séries na mesma sala de aula é agravado ainda pela diversidade de material didático que os alunos utilizam, em função dos problemas que obrigam o professor a recorrer às sobras que lhe chegam às mãos. É comum, por exemplo, a existência de três ou quatro cartilhas diferentes para os alunos de 1ª série.

Em função da discussão acima sobre os problemas que podem diretamente interferir na situação de ensino-aprendizagem na sala de aula, poder-se-ia propor uma série de técnicas e procedimentos didáticos que capacitassem o professor para enfrentar efetivamente tais problemas. Entretanto, acredita-se que, apesar da importân-

cia da questão metodológica, o que está em jogo é o conhecimento que o professor tem sobre as informações e conteúdos que transmite.

Se o professor não consegue perceber uma ordenação lógica nos conteúdos programáticos a serem transmitidos, se é incapaz de estabelecer relações por não possuir o domínio das estruturas básicas envolvidas em determinados conhecimentos, parece que o trabalho junto a ele deve ser iniciado a partir dos conhecimentos básicos exigidos nas primeiras séries do primeiro grau.

O treinamento oral, baseado em uma capacidade de leitura que o professor não tem, parece ser uma alternativa pouco eficiente para atender às suas necessidades. Por outro lado, os planejamentos irrealistas que o professor não consegue decodificar e muito menos aplicar também podem ser considerados de pouca ajuda. Mais relevante seria estabelecer um tipo de trabalho que considerasse a importância de caminhar com o professor passo a passo, partindo de situações concretas, envolvidas, por exemplo, na alfabetização e no ensino da Matemática. Parece que, assim, ele poderia ser capaz de, um dia, explicar aos seus alunos porque "vai um" na conta que fez na lousa e mostrar que o verbo pode ser identificado com ação, através da utilização das diferentes formas verbais, deixando para trás definições como, por exemplo, "o verbo é aquele que serve para concordar com o sujeito".

Sem a intenção de colocar toda a culpa dos problemas da educação rural no professor, reduzindo-o ao "bode expiatório" que responde pelas mazelas do sistema de ensino e sem querer transformá-lo no herói que vai conduzir os trabalhos da comunidade, de modo tão atual, o que se pretendeu foi discutir os problemas do professor a partir de situações concretas que talvez possam redundar em medidas concretas. Assim, nesse momento parece importante, raciocinando com Demo (1981)\*, lembrar que aos pobres cabe uma educação pobre dada na medida das sobras da parte privilegiada do sistema, ressaltando-se que nenhum dos professores encontrados nas regiões de estudo fazem parte dessa camada privilegiada.

Trabalho em grupo - Instrumento I

Estados: Piauí

Pernambuco

**Bahia**

**Pergunta 1** — Seu Estado optou por elaborar proposta curricular específica para a zona rural?

Respostas:

• Pernambuco —

Estamos desenvolvendo experiência curricular participativa e é possível que ao final se faça um documento.

Temos um acessor do UCA e ouviremos a experiência que está sendo desenvolvida.

DEMO, P. *A pobre educação pobre. Alguns problemas da falta de recursos.* Texto Mimeografado. Brasília, DF, 1980.

Estamos trabalhando com 410 professores da zona rural que se reúnem uma vez por mês, num total de 210 escolas.

*Setor:* é uma vila com as escolas da redondeza. É uma denominação nossa para determinar os lugares onde nos reunimos. As reuniões envolvem de 18 a 20 professores que discutem os problemas enfrentados por eles. A metodologia do trabalho também é indicada pelas professoras.

Já percebemos uma melhoria: inicialmente não sabiam identificar o problema; atualmente identificam, priorizam e até indicam soluções para os problemas, quando possível.

Estamos com a experiência em 8 CERUS (Centros de Educação Rural).

A equipe em nível central funciona com 14 pessoas voltadas para o trabalho com educação rural. (Formal e não-formal).

- Bahia —

Sim, optamos. A proposta vem andando há alguns anos. Trabalho de campo longo, com 5.000 professores aproximadamente.

Ouviu-se também pessoas da comunidade.

Isso ocorreu na fundamentação teórica. Optamos por uma proposta em segmentos, evitando a seriação. Isso para trabalhar respeitando o desenvolvimento individual, em etapas determinadas pelo crescimento da aprendizagem do aluno.

Trabalhamos sob a forma de objetivos. Os alunos que não conseguissem atingir os objetivos de um segmento não passariam a outro.

O resultado desse trabalho foi uma segmentação muito grande e a perda do controle.

- Piauí -

Sim. Trabalhamos a proposta dentro de uma abordagem de vida do campo. O currículo é o próprio livro do aluno — 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série.

Em educação física, todos os movimentos do aluno são considerados (lavar, botar água, plantar, etc).

Os textos eram elaborados e levados de volta para a professora trabalhar metodologicamente. Foi respeitada a sua metodologia.

Pergunta 2 — Em caso afirmativo, que diferenças significativas você identifica nas propostas de zona rural e urbana, referentes a conteúdo, organização escolar, metodologia, treinamento de professor, materiais didáticos?

- Bahia —

Há diferenças.

*Conteúdo* — até certo ponto, sim. Na proposta urbana são abordados conteúdos mínimos. Na rural o mínimo que possibilite o homem rural viverem qualquer lugar. A nível de ilustrações, de língua, ficamos limitados ao contexto rural, em outros aspectos, abordamos o que é universal.

A nível de seleção de conteúdos, o rural está diminuindo, reduzindo em relação a quantidade. Nas áreas de estudos sociais e ciências, foi profundamente respeitada a interação: zona urbana X zona rural.

Pergunta 3 — Como conciliar a descentralização e a participação dos agentes de educação (professor, aluno, etc.) com a formulação de um currículo a nível central?

Pernambuco —

Não há muito o que conciliar, porque já estamos partindo para um trabalho diferente.

Pergunta 4— A proposta de um currículo distinto para a zona rural estaria contribuindo para acentuar a discriminação entre a população urbana e rural? Justifique sua resposta.

A pergunta 4 foi considerada respondida dentro dos comentários e respostas às outras perguntas (pelo grupo).

Não houve tempo para ler o que foi registrado pelo relator.

As perguntas entregues durante o trabalho (elaboradas pela professora conferencista) não foram respondidas. Foram consideradas interessantes, mas longas e impossíveis de serem respondidas dentro do tempo disponível.

Estados: Rio Grande do Norte

Paraíba Sergipe

1 — Paraíba e Sergipe não optaram por uma Proposta Curricular, e sim, por uma nova proposta de trabalho em educação, ou seja, um conjunto de estratégias e mecanismos que reconduzam o processo à situação de aprendizagem de fato, consideram do os seguintes aspectos básicos:

— valorização da cultura como referencial concreto para a aprendizagem de conceitos básicos

— elaboração de material institucional (livros) elaborado a partir de aspirações da clientela, ou grupo-meta (alunos, professores, pais e outros agentes locais)

— uso de uma metodologia dinâmica, o que oportunizaria o aluno a questionar o conteúdo trabalhado por mais simples que fosse. Enfim, a proposta de trabalho teria por objetivo facilitar o desenvolvimento de habilidades básicas que permitissem a esse agente se posicionar em diversas situações da realidade.

Rio Grande do Norte optou por roteiros programáticos que deveriam ser implementados também de forma dinâmica, com a preocupação de não transportar simplesmente os valores da cidade para o campo sem questioná-los.

Em síntese, não se optou por elaboração de propostas curriculares e sim por um novo posicionamento diante da questão "Educação no meio rural".

2 - Há, sim, diferenças fundamentais entre o que se faz hoje na escola urbana e o que se vem tentando fazer na escola rural.

Vejamos:

a) Em termos de conteúdo: tenta-se observar a funcionalidade desses conteúdos.

b) Em organização escolar: o técnico em currículo pouco pode fazer, pois isso é decidido sempre a nível administrativo.

c) Em termos metodológicos: há a preocupação de envolver no processo todos aqueles que de uma forma ou de outra têm interesse no aluno, com o cuidado de não transportar valores e sim questioná-los; e, finalmente, se tem a preocupação de não subestimar o grande potencial que o ser humano tem de criar, pensar, refazer, etc.

d) O treinamento de professor: é sobre o óbvio, o real, o que se vive hoje e não com a preocupação de transferir informações meramente técnicas que não seriam compreendidas pelo professor.

e) Materiais didáticos: abordam temas de interesse do aluno e foram elaborados a partir de suas aspirações, usando uma linguagem que comunica. O material organizado para a zona rural, pelo menos, não agride a realidade local.

3 — Não é ao técnico em currículo a quem caberia a descentralização. Sabe-se que centralização, participação e outros vocábulos que indicariam procedimentos democráticos estão apenas a nível de discurso. Assim sendo, o técnico desloca-se do central para o regional ou local à medida que lhes são dadas condições; e é nesse pequeno espaço que ele cria mecanismos para permitir que a comunidade se manifeste em relação ao que para esta deve ser proposto.

4 — Se uma proposta de currículo subestima o homem do campo, necessariamente concorreria para a discriminação entre o professor rural e o professor urbano. Mas, no momento em que se toma como opção admitir que o homem do campo é tão inteligente quanto o homem da cidade, não vemos como o currículo acentuaria essa discriminação.

8 - Trabalhos do dia 20 de outubro

Mesa redonda: "*Participação do professor e aluno na educação rural*"

Expositor: *Prof. Carlos Rodrigues Brandão*  
*Universidade de Campinas*

1 — Como relacionar democracia, educação, educação rural e ensino de 1º grau?

2 - Um pensar não relacionado "a educação", muito pensado já, reforça um pensar relacionado a oposições entre *educação rural e educação*.

3 — A educação rural não é um modo especializado de educação, como a "extra-escolar" ou a "de deficientes" é. Ela é o oposto da educação, pensada como educação urbana: para a promoção do sujeito educado, o cidadão, o habitante da polis: o não-homem "do rural", exemplo de não-cidadão.

4 - As diferenças na educação:

- 1º) os níveis: 1º x 2º x 3º graus
- 2º) as agências: particular x confessional x oficial
- 3º) os espaços: urbana x rural.

5 - Uma breve incursão ao estudo da História da Educação (Paidéia e outros).

A *educação escolar* é um produto da cidade, da polis, após a divisão social do trabalho e da consequente divisão social do saber.

Não só a cidade - a elite urbana - cria a escola (o espaço da educação como prática profissional do saber), como cria a escola para a cidade:

- 1º) para recolocar no mercado dos bens simbólicos sujeitos "educados";
- 2º) para diferenciar força-de-trabalho e, com isto, sancionar a desigualdade real também através de diferenças de saber;
- 3º) para, no caso oposto, criar a possibilidade da coletivização da crença de que a polis, a sociedade da cidadania, anula as desigualdades reais de poder e trabalho através da igualdade do saber e do poder que ele gera.

6 — A escola, a educação agenciada não são rurais. Não existem para o mundo rural. Existem entre o mundo rural.

7 — A qualquer classe que se destina e em qualquer dos seus níveis, a escola e a educação na cidade têm um sentido dado pela cidade, pelas exigências que as relações sociais e simbólicas da cidade fazem à educação.

A educação urbana é constitutiva.

8— Ao contrário, no caso da chamada educação rural, a escola não é constitutiva, é disjuntiva.

Verificar isto foi um ensinar oposição: a excelência de raros e caros centros de formação de força-de-trabalho agrícola x a absoluta precariedade e ineficiência das escolas rurais, entregues em maioria ao poder municipal empobrecido.

9 — Verificar por outra oposição. Os atuais esforços para a adequação da educação e da escola rural passam por dois princípios ou critérios: a) o da *cultura* (adequação a um tipo de cultura); b) o de *região geográfica* (adequação às características e condições de cada região).

Isto tem a ver com uma falácia. Não ver que o critério determinante da qualidade-tipo de educação rural não é cultural ou regional. Se ela quer ser real, precisa partir daquilo que há: a *condição e o destino da classe* a que se destina. Quais as necessidades, aspirações e usos da educação de posseiros, camponeses proprietários, volantes, bóias-frias, etc?

10 — A educação urbana diferencia sujeitos na cidade, *para* a cidade: os destinados ao exercício do poder; os destinados ao exercício do saber; os destinados ao exercício do trabalho. As diferenças reais que impõem a desigualdade de educação não *da cidade*. Qualquer que seja o nível e o tipo de educação, quando urbana ela se dirige a quem *está lá* ou a quem *chegar lá*.

11 — A educação rural uniformiza com um saber urbano — em origem, valores e horizontes — uma população rural. Por isso "só 1º grau", "escolas isoladas", "professores leigos".

Ela produz um saber inútil no meio rural — menos inútil quando o rural se incorpora às relações sociais e simbólicas do urbano - e, ao mesmo tempo, um saber *para a cidade*.

12 — Isto não apenas porque os conteúdos são urbanos. A história é velha. A questão é que o saber *agenciado e diferenciado* é urbano: provém da cidade, das desigualdades, que na cidade se reproduzem, etc.

13 — Caminho para pensar a educação agenciada X saber da comunidade. A pesquisa que no momento me interessa parte daí.

Expositores: *Equipe da Secretaria de Educação de Pernambuco*

*"Um processo de desenvolvimento curricular participativo agreste setentrional:  
Pernambuco"*

*"As Jornadas de Professores como um instrumento para a mudança curricular"*

## **I - DEFINIÇÃO E OBJETIVO**

No processo curricular participativo, dá-se o nome de "jornadas" aos encontros mensais de professores, comunidade, crianças, do Agreste Setentrional.

Cada jornada é realizada em determinados "setores", geralmente sediados numa vila, na qual se desenvolve a experiência. Reúnem-se normalmente em Escola Intermediária ou em Escola de Base que comporte um maior número de pessoas.

A metodologia utilizada nas jornadas é a mesma para todos os municípios envolvidos. No entanto, as linhas de ação são específicas, adequando-se às realidades locais.

As jornadas são planejadas anteriormente pelo GER/DSE, GE/CE RU, OME, EI, PROAM, objetivando criar condições para que os professores e comunidades rurais participem ativamente na mudança e desenvolvimento curricular.

As jornadas consistem num processo educativo, envolvendo: 1º) planejamento; 2º) jornadas de professores; 3º) tarefa-pesquisa, em pequenos grupos vivenciados na escola e comunidade; 4º) mudança no processo curricular. Na jornada seguinte, retomam-se as tarefas deixadas e reflete-se sobre as mesmas, dando, a seguir, continuidade ao processo.

## **II - MODALIDADES DAS JORNADAS**

Na continuação, encontram-se duas modalidades diferentes de desenvolvimento das jornadas, dentre outras.

### **• MODALIDADE I**

Nestas jornadas conta-se com a participação de professores da escola intermediária e professores das escolas de base, com um número de 15 a 20 professores.

Inicialmente faz-se uma técnica de descontração, com o objetivo de deixar os professores mais -a vontade. Em seguida lê-se e distribui-se a pauta com os objetivos da jornada, assim como as atividades propostas para àquele dia. Dando continuidade, reflete-se tanto individualmente como em pequenos grupos sobre os assuntos em questão. Tem-se uns dez minutos de intervalo. Depois disso, lê-se uma mensagem e reflete-se sobre a mesma.

No final de cada jornada deixa-se uma "tarefa-pesquisa" para ser realizada em pequenos grupos, envolvendo: comunidade, crianças, professores, atividades de planejamento didático escola-comunidade, etc, a qual será discutida e analisada na próxima jornada. Finalizando, faz-se a avaliação do trabalho desenvolvido, enfatizando os pontos positivos e negativos da mesma, assim como sugestões para melho-



ria do trabalho.

O importante é que estes professores possam trabalhar, planejar, sempre em conjunto, envolvendo em seus planejamentos elementos do meio ambiente, membros da comunidade, enfatizando principalmente a participação ativa dos pais na vida da escola; como também conscientizar os professores da Escola Intermediária de sua responsabilidade. Pois segundo a Filosofia do SIER, os professores da EI, têm que oferecer apoio técnico-curricular, suas experiências, orientações, proporcionando condições para que as professoras de escolas de base possam desenvolver experiências e executá-las em pequenos grupos, etc. Assim está se mudando o currículo como produto de uma prática coletiva.

- MODALIDADE II

Inicialmente, é distribuída e discutida a programação do dia, na qual constam objetivos, atividades específicas para crianças e professores. Em seguida, distribui-se e refletem-se sobre uma mensagem, selecionando para ser vivenciada pessoalmente e no mês seguinte dizer quais os aspectos mais significativos da mesma.

Prosseguindo, relatam-se e avaliam-se as atividades previstas ou não. Discute-se sobre as dificuldades encontradas quanto à realização destas tarefas, assim como sugestões para melhorá-las.

Paralelamente, na sala e ao lado, crianças trazidas regularmente pelas professoras, com a orientação de um técnico, de um professor ou pessoa da comunidade, pesquisam em grupo sobre a realidade da cultura local. Além dessas, outras atividades são desenvolvidas: desenho, pintura, colagem, cantigas de roda, adivinhações, histórias, etc.

Por outro lado, os professores elaboram seu plano escola-comunidade, cabendo aos mesmos, agrupados por vizinhança, discutir, distribuir as tarefas e executar realmente as festinhas, comemorações, reuniões de pais. Além disso, ainda agrupado, deverão adaptar-se a estas atividades e a conteúdos curriculares.

Da mesma forma, os professores elaboram materiais de apoio a nível local para melhor adequar o processo ensino-aprendizagem.

No final de cada jornada as crianças, diante dos professores que se encontram em círculo, demonstram as atividades realizadas. Uma criança relata a execução do trabalho, objetivando uma mudança na relação professor-aluno.

O importante de todas essas atividades é a vivência e a transferência dessas experiências para a sala de aula; assim como o repasse para outros professores e crianças que não participaram das jornadas.

Ao término, faz-se a avaliação constando de pontos positivos e negativos, como também sugestões para aperfeiçoamento e continuidade do trabalho.

### III -PRODUTOS PREVISTOS =

#### **Mudanças no Processo**

- os professores reúnem-se sistematicamente
- Conscientização e expectativa da necessidade de melhorar o currículo
- Dinamização do SIER-CE RU - EB
- Integração de órgãos

= Mudanças no Currículo

- Planejamento didático cooperativo
- Elaboração e distribuição de material didático e textos locais
- Mudança e experimentação de técnicos
- Valorização e aproveitamento da cultura rural e do meio ambiente
- Melhoria na expressão, criatividade, comunicação

= Mudanças nos Técnicos e Professores

- Conscientização dos problemas educacionais e curriculares municipais
- Autovalorização pessoal e profissional dos professores
- Reconhecimento das dificuldades e das próprias limitações
- Exigências de melhores condições de trabalho

— Produtos não Previstos

- Instâncias para integrar projetos
- EMATER-PE/IICA/SE-PE/Saúde
- Rádio
- Materiais
- OME
- Criação de horta e jardim escolar
- Melhoria de informação
- Melhoria de pagamento de taxa de matrícula.

• •»

Elaboração de Textos, Estórias e Adivinhações Populares por Professores e Crianças a Nível Local. Experiência nº 1

É uma das maiores preocupações de técnicos especialistas em currículo a elaboração e disponibilidade de textos para serem utilizados pelos professores e crianças rurais dentro e fora da escola.

Na "experiência de desenvolvimento curricular participativo", as professoras assinalaram como um dos problemas prioritários a carência de material didático, principalmente de leitura. Por isso estão se desenvolvendo diversas experiências visando a elaborar materiais *in loco*. Produzi-los e distribuí-los imediatamente, aceitando os riscos que isto implica, desde a perspectiva da qualidade de produção como das normas de gramática. Pois o que achamos mais importante é que os textos reflitam a linguagem e a cultura popular, sejam adequados à realidade camponesa e das crianças, sejam educativas e também de menor custo que os livros disponíveis, visando a que cheguem a todas as crianças (e se possível às suas famílias).

No município de Bezerros, setor Serra Negra, temos desenvolvido uma experiência de elaboração de textos, simples, a nível local. A experiência está em suas etapas iniciais, mas adiantamos que já é importante, tanto em si mesma como a sua inclusão numa estratégia global de participação no desenvolvimento curricular.

## I- OBJETIVOS DA EXPERIÊNCIA

Objetivos Gerais:

- elaborar *in loco*, material de leitura pelos professores como apoio ao desenvolvimento curricular e à aprendizagem das crianças;
- elaborar material de apoio (textos) para professores e alunos visando à melhoria da aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- elaborar textos com estórias, adivinhações, versos, para serem utilizados pelos professores no desenvolvimento de atividades de expressão com os alunos;
- aproveitar textos (de leitura) para o desenvolvimento de atividades de leitura e expressão com crianças que já estão lendo.

## II -OBJETIVOS CURRICULARES DOS MATER/AIS E METODOLOGIA DE USO

Elaboraram-se dois materiais diferentes, com distintos objetivos, mas com os mesmos conteúdos:

- a) um texto com 12 adivinhações e cinco estórias para serem utilizadas pelos professores (8 páginas);
- b) conjunto de textos de estórias em folhas independentes para serem utilizadas pelas crianças.

O tamanho de cada é de meia página de papel ofício e sua utilização fica a critério dos próprios professores.

quanto aos textos, distribuídos com os professores, podem ser desenvolvidos em atividades com as crianças para atingir os seguintes objetivos:

- desenvolver a linguagem oral
- aumentar a capacidade de comunicação
- dar condições para o desenvolvimento da criatividade
- trabalhar em equipe
- pesquisar realias e coisas populares.

Quanto ao conjunto de textos, contendo cinco estórias diferentes, uma em cada folha, porém as mesmas do texto inicial, distribuí-se a grupos de crianças, especialmente para leitura oral e troca de experiências. Cada criança recebe um texto (estória). Uma vez lido, troca-a com seu colega, que disponha de um texto que ainda não tenha lido. E assim sucessivamente.

A professora pode orientar o uso de conjuntos para atingir os objetivos, tais como:

- desenvolver a linguagem oral
- trabalhar em equipe
- desenvolver a criatividade
- fortalecer a cultura popular

Esperamos aprender com os professores como utilizar na prática estes materiais. Pois em cada jornada colhem-se experiências quanto a sua utilização, estas sen-

do irradiadas a outras localidades.

Ao longo do tempo, com estes textos, vai-se formando uma pequena biblioteca nas escolas. Várias das estórias podem ser aproveitadas também para elaborar textos ou livros pelas secretarias de Educação e outros a partir da própria experiência curricular participativa.

Através dos textos, visa-se também a demonstrar aos professores a utilização de estórias, adivinhações e canções populares no desenvolvimento curricular, e assim mudar práticas tradicionais que pouco considerem de cultura camponesa na educação. Visa-se a valorizar as professoras rurais na sua cultura e como profissionais.

### III -METODOLOGIA

#### 1 — *Processo de elaboração*

Em "jornadas de professores" leigos foi explicado que eles tinham apresentado o problema de carência de material didático como prioritários e que agora queríamos desenvolver uma experiência de solução participativa do problema. Eles aceitaram cooperar. Explicou-se o objetivo dos materiais e sua utilização nas escolas.

Os passos metodológicos foram:

1.1 — Solicitou-se que cada professora escrevesse, numa folha, uma estória tradicional que ela conhecesse, em 30 minutos.

1.2 — Os professores escreveram e depois entregaram a um técnico.

1.3 - Paralelamente, com crianças trazidas pelas professoras, pediu-se que dissessem adivinhações que elas já conheciam.

1.4 — As crianças disseram várias adivinhações que foram registradas de imediato. O registro ficou com um técnico.

1.5 — Foi feita uma certa correção formal de textos respeitando-se o conteúdo e o estilo dos professores e crianças.

1.6 — Foram batidos à máquina os textos em estêncil. Uma professora desenhou a capa.

1.7 - Terminado cada estêncil, foi imediatamente impresso no mimeógrafo, cortadas as folhas e preparado para a compaginação. Do estêncil de estórias foram tiradas muito mais cópias, pois esse excesso constitui o conjunto de textos.

1.8 - Foram compaginados e granpeados 30 exemplares para as professoras; foram feitos oito conjuntos de textos (com 10 folhas de cinco textos diferentes cada um).

1.9— Foram distribuídos às professoras os textos para todos os professores e os conjuntos só aos que tinham 3<sup>as</sup> ou 4<sup>as</sup> séries.

#### 2. *Distribuição do processo de produção*

2.1 — Professores escrevem numa sala

2.2 — Em outra sala as crianças dizem adivinhações

2.3 — Correção formal dos textos

2.4 - Bater os estênceis

2.5 — Impressão

2.6 — Compaginação

### 3. Limitações

O problema fundamental é a capacidade de impressão do mimeógrafo a álcool, que é limitado (50-60 folhas boas). Temos tido problemas de produção, tais como: textos poucos claros, espaços em branco, erros de máquina, cor difusa de tinta, etc. Problemas que vão melhorar em jornadas seguintes. Os estênceis poderiam ser escritos a mão, mas preferimos à máquina, pois ficam mais claros para a leitura.

0 tempo de produção total é de 3 horas aproximadamente.

### 4. Recursos humanos

4.1 - A nível central dois técnicos da DSE/grupo de educação rural, um técnico do centro de educação rural de Bezerros, com o assessoramento de um técnico do UCA e o apoio do motorista do carro.

4.2 — A nível local participam diretamente das atividades 23 professoras leigas e 20 alunos seus que levaram para as "jornadas de professores".

A quantidade de recursos humanos aparece excessiva considerando ser estas as primeiras experiências. Como mínimo precisam-se para a produção três pessoas: uma para trabalhar com os professores, outra para correção formal e/ou bater à máquina e outra para produzir (impressão, compaginação, etc).

Para certas tarefas podem-se aproveitar recursos da comunidade (crianças ou jovens): cortar ou arrumar folhas, passar estênceis, etc. Para outras tarefas podem-se arrumar recursos dos CERUs- DEREs - OMEs - etc. (datilógrafa p. ex.); o motorista da nossa unidade móvel foi responsável pelo uso do mimeógrafo e compaginação dos textos.

### 5. Recursos Materiais

Uma unidade móvel. Nós utilizamos uma Kombi, mas qualquer carro é útil. Uma máquina de escrever (poderia ser substituída por pessoal com boa letra e com condições de escrever estênceis).

Estênceis especiais para o mimeógrafo.

Mimeógrafo manual (a álcool p. ex.) Álcool

(1 garrafa) Grampeador

1 faca ou tesoura

Papel

O custo da produção é muito baixo, pois de qualquer maneira as unidades móveis teriam que viajar, levando os técnicos às jornadas de professores. Assim os custos mais altos que seriam gasolina e motorista são evitados.

Basicamente o custo corresponde a estêncil, papel e álcool. Os instrumentos podem ser conseguidos emprestados sem maior dificuldade.

### IV. COMENTÁRIO FINAL

Fica claro para nós que esta é uma experiência inicial, mas que abre um caminho na produção de materiais e na mudança do currículo rural.

Foi interessante como os professores na sua maior parte escolheram estórias, narrações de animais com um sentido educativo e moral e um "estilo" muito particular. Isto demonstra nos títulos das estórias do primeiro texto:

O bicho folharal  
O homem que casou a segunda vez  
A mulher que tinha um marido ruim  
A onça e a raposa  
Estória de trancoso  
O pombo e a formiga  
Menino descalço.

Estamos em outros municípios preparando outras experiências, semelhantes na ideia, mas diferentes na metodologia. No conjunto das experiências, esperamos apresentar diversas formas viáveis de elaboração de materiais.

A metodologia permite contar com uma quantidade significativa de textos (neste caso 23) que podem ser aproveitados de muitas maneiras. A medida que se produz um avanço nas publicações, a variedade temática deverá ser também maior. Isto cria o problema da seleção das estórias a serem incluídas nos textos (nós fizemos a seleção, mas terá que ser feita pelas próprias professoras). Outro problema que é preciso resolver é a escolha de temas significativos à realidade camponesa: terra., saúde, cultura agrícola, emigração. Como as comunidades podem elaborar textos, etc. Nas diversas experiências vão aparecendo problemas novos que se espera sejam resolvidos na prática cooperativa.

• •

"Principais problemas que afetam o desenvolvimento curricular rural segundo professoras leigas"

#### I - ANTECEDENTES

Na metodologia do desenvolvimento curricular participativo, a primeira etapa do processo é a definição pelos professores leigos dos principais problemas que afetam o desenvolvimento curricular rural.

Os principais problemas assinalados são resultados de uma reflexão coletiva nas "jornadas de professores" impulsionadas a partir da experiência.

O objetivo da primeira etapa visa a proporcionar aos professores uma reflexão coletiva sobre a sua própria realidade educacional e profissional, desenvolvendo sua consciência a respeito do caráter dos problemas e das possíveis soluções para cada município, a partir dos problemas prioritários que deram origem às estratégias locais. A partir desta etapa inicia-se uma reflexão que atinge outros problemas sociais, culturais, econômicos, que afetam à realidade rural.

Este documento visa a apresentar os resultados das reflexões dos professores leigos por municípios. A partir desses resultados tem-se definido estratégias e/ou soluções aos níveis municipais, que estão orientando as ações que visam a mudanças no currículo rural.

## II -METODOLOGIA

Apresentam-se os resultados de seis municípios envolvendo as reflexões de 257 professores leigos que se reuniram para refletir em jornadas sequenciadas e feitas em diversas vilas.

Os municípios e setores foram os seguintes:

- São Caetano; Tapiraim; Maniçoba; Santa Luzia; Laje de Farinha. Setenta e um professores.

- Pesqueira: Cimbres; Papagaio; Salobro. Quarenta e nove professores.
- Gravata: Uruçu-Mirim. Vinte e seis professores.
- Feira Nova: Feira Nova. Cinquenta e quatro professores.
- Passira: Bengalas. Dezoito professores.
- Bezerras: Sapucarana; Cajazeiras; Serra Negra. Quarenta professores.

A metodologia é basicamente a seguinte:

em "jornadas de professores" (reunião de professores, geralmente feita numa vila ou ponto de convergência de diversas escolas) as professoras reúnem-se e refletem em conjunto até chegar a conclusões: os principais problemas educacionais/curriculares. A partir deste momento começa a trabalhar-se na solução cooperativa dos problemas levantados.

Os passos são os seguintes:

1 — as professoras, através de uma cartilha simples, refletem individualmente sobre os seus problemas, listando-os;

2 - em grupos de duas, as professoras refletem sobre os problemas e escolhem os comuns às duas (também através de uma cartilha especial);

3 — em grupos de cinco, as professoras escolhem os problemas comuns a todos, depois de uma discussão;

4 — cada grupo apresenta suas conclusões para os demais participantes. E em conjunto estudam e discutem sobre os problemas comuns a todos os participantes;

5 — a seguir priorizam os problemas segundo acham que influam negativamente na educação e no currículo rural. Escrevem em um cartaz os problemas fundamentais;

6 — discutem e apresentam soluções aos problemas listados.

## III - PRINCIPAIS PROBLEMAS

São os problemas que, priorizados pelos professores se repetem em dois ou mais municípios (portanto, organizados por frequência).

### 1 - Baixo Salário

Nos seis municípios é o principal problema. Os salários são em geral muito baixos, o que afeta o compromisso das professoras na escola. Em um município, agregam-se às más condições de trabalho: a professora deve fazer faxina, merenda, aula e outras atividades só com o salário de professora.

## **2 — Trabalho com Aula Multisseriada**

Cinco municípios apresentam este como um dos problemas principais. Aula multisseriada implica problemas de planejamento a nível municipal de distribuição de aulas e escolas, e fundamentalmente de metodologia de trabalho com as crianças. Vincula-se aos problemas de planejamento didático e elaboração de material didático.

## **3 — Dificuldade para o Planejamento Curricular**

Em quatro municípios as professoras assinalaram a dificuldades para planejar mensalmente suas atividades, assim como para o planejamento diário. Vincula-se ao problema de aulas multisseriadas e o seu planejamento é feito individualmente e com pouco apoio.

## **4 — Falta de orientação e acompanhamento**

As professoras queixam-se de não ter orientação nem acompanhamento curricular. Isto atinge no fundamental ao processo de supervisão que desenvolvem os órgãos municipais de educação. Este problema diz respeito à ação dos municípios nas suas escolas e ao trabalho curricular isolado e desintegrado dos professores. Em quatro municípios este é considerado um problema central.

## **5 — Carência de Material Didático**

Em quatro municípios os professores assinalaram que é um problema não dispor de material didático para enriquecer o processo de aprendizagem. O problema é também não saber que material fazer e como elaborá-lo. Alguns incluíram a falta de material escolar: cadernos, livros, canetas, cartilhas, etc.

## **6 - Problemas de Merenda Escolar**

Em quatro municípios os professores assinalaram que a merenda é um problema: porque não chega às escolas; porque chega atrasada ou é interrompida a sua distribuição. A merenda é relacionada diretamente à frequência escolar das crianças. As professoras devem fazer a merenda tendo assim que dispor de menos tempo para o seu trabalho docente.

## **7 - Pouca Participação dos Pais e Comunidades**

Em três municípios as professoras assinalaram como uma dificuldade a pouca colaboração e interesse dos pais e as comunidades com a escola. Este desinteresse se tem manifestado negativamente na escola, sob várias formas, tais como tirar alunos das aulas ou não assistir a reuniões de pais.

## **8 - Outros**

Outros problemas que foram apresentados em um ou dois municípios são:



- falta de interesse dos alunos (1 município)
- problemas disciplinares (1 município)
- distância entre a casa da professora e a escola (2 municípios)
- problemas para transmitir aos alunos o que se quer ( 1 município).

#### IV - CONCLUSÃO

Os problemas apresentados são os que as professoras assinalaram; não é opinião de crianças ou das comunidades; mas representa uma visão significativa das dificuldades que as professoras sentem para desenvolver o currículo, para desenvolver sua função na escola e na comunidade. Não temos feito uma modificação nas opiniões das professoras, mas respeitado as suas prioridades. A experiência de desenvolvimento curricular participativo visa a orientar sua ação à solução, em primeiro lugar, destes problemas (naturalmente no marco das possibilidades e condições de ação). E para isto estão se envolvendo diretamente professores, técnicos e membros das comunidades em um trabalho sistemático e permanente.

Procura-se romper o isolamento dos professores; fazer do currículo uma tarefa cooperativa; coletar, experimentar e/ou desenvolver técnicas de planejamento didático, de trabalho com aula multisseriada, de elaboração de materiais a nível local; impulsionar um processo de acompanhamento e orientação aos professores; impulsionar a integração nas atividades da escola, nos conteúdos e experiências entre a escola e comunidade; fortalecer e melhorar a valorização e a ação dos professores nos municípios e frente aos órgãos do estado; procurando uma forma de envolver o órgão municipal na educação rural.

Estes são, entre outros, os objetivos da experiência de desenvolvimento curricular participativo.

» » »

O representante da Universidade de Pernambuco previsto para expor sobre o tema, por motivo de força maior, não pôde comparecer.

Relato de Estudo: "Projeto de padronização industrial do livro"

Expositor: *Dr. Joseph Brais*

*Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial.*

No final do ano de 1980, na elaboração do Plano Nacional de Normalização do Setor de Madeiras e Produtos Derivados, Celulose e Papel (1981 a 1985), para ser apresentado e aprovado pelo Comitê de Coordenação do INMETRO, algumas prioridades foram definidas, dentre as quais os produtos consumidos nas escolas, e em especial o livro didático.

Um Plano Nacional de Normalização somente é apresentado para aprovação ao Comitê de Coordenação, após análise e sugestões de todos os segmentos envolvidos, consumidores, industriais centros de pesquisa e governo. É o consenso de todos.

O tema atingiu maiores proporções à medida que a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), representante do MEC no Comitê de Coordenação, mostra-

va sua preocupação e os problemas existentes com os chamados "livros consumíveis ou descartáveis".

Ainda no começo de 1982, pela Portaria MEC nº 02, de 05 de janeiro, o Ministro da Educação e Cultura, manifestava seu apreço com os aspectos normativos e especificações técnicas dos livros destinados a atender ao Programa do Livro Didático — para o Ensino Fundamental (Plidef). Em seguida à Portaria do MEC, houve uma troca de avisos entre os Ministros da Indústria e do Comércio e da Educação e Cultura, onde ficou clara a urgente necessidade da ativação de mecanismos para atender aos objetivos da Fename, no que tange ao livro didático. No próprio aviso do Senhor Ministro da Indústria e do Comércio, Dr. João Camilo Penna, há a proposta para a constituição de uma comissão de estudo para o assunto, no âmbito da ABNT.

Como já é do conhecimento dos senhores, as normas são elaboradas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que é o fórum nacional do sistema.

Essa comissão, chamada de Comissão de Estudo de Material de Ensino-Aprendizagem e atualmente em pleno funcionamento, fixou prontamente, por consenso entre todos os participantes, as especificações técnicas destinadas à padronização industrial do livro.

A Comissão é constituída pelos representantes das seguintes entidades:

- Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro)
- Fundação Nacional de Material Escolar (Fename)
- Instituto Nacional de Tecnologia (INT)
- Serviço Social da Indústria (SESI)
- Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)
- Departamento de Imprensa Nacional (DIN)
- Associação Nacional de Fabricantes de Papel e Celulose (ANFPC)
- Associação Brasileira da Indústria Gráfica (ABIGRAF)
- Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT)
- . Câmara Brasileira do Livro (CBL)
- . Sindicato Nacional de Editores de Livro (SNEL)
- . Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (IMESP)
- . Associação Brasileira de Tecnologia Gráfica (ABTG)

Como os senhores puderam notar, pela lista dos participantes, praticamente todo o setor industrial envolvido pelo assunto faz-se presente.

Pelas nossas participações nas reuniões realizadas por esta Comissão, notamos que o problema é, há muito tempo, bastante conhecido de todas as entidades ali representadas.

Aqui cabe uma observação, não se sabe porque, aliás, o Inmetro não conseguiu entender porque um problema tão claro e grave e ainda, volto a repetir, do conhecimento de todos os segmentos industriais ligados ao setor, não foi atacado a mais tempo.

Quero deixar bem claro que a nossa proposta em relação às especificações técnicas para a padronização industrial do livro, quando digo nossa proposta é a proposta do Inmetro e da Fename em conjunto, não envolve nada de novo; não se quer criar nada de especial para atender aos objetivos do MEC, mas simplesmente

utilizar a matéria-prima e capacitação já existentes no nosso país e, se possível, inteiramente nacional.

Atualmente, no setor papelero, onde inside a maior parte da matéria-prima na confecção de livro, o Brasil dispõe de uma tecnologia capaz de concorrer, em igualdade de condições, com os países mais adiantados do mundo.

No setor de adesivos não há mais segredos no nosso país, e isto de longo tempo, além disso o livro destinado a atender às exigências da Fename não necessita de nada especial.

O grampeamento também é extremamente importante na vida útil do livro, e neste setor há milhares de exemplares no mercado que atendem plenamente aos parâmetros necessários para os livros destinados ao alunado carente.

Ao nosso ver, o formato e o tamanho do livro fornecido à Fename têm contribuído, e bastante, para diminuir a vida útil dos livros destinados a atender o Plídef. Eu tenho recebido constantemente alguns exemplares dos livros adquiridos pela Fename e tanto o formato como o tamanho são os mais variados possíveis. Para os senhores terem uma ideia, recebi alguns livros destinados às 1<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, simplesmente tendo 65 cm de comprimento por 40 cm de largura. Então eu pergunto como é possível uma criança de 6, 7, 8 ou até 9 anos manipular estes livros, se até um adulto vai encontrar dificuldade. Neste caso, o que acontece, é que no final de 2 ou 3 meses o livro já está totalmente danificado, havendo a necessidade de sua reposição, com isto o mesmo aluno vai, talvez, precisar de três livros por ano.

Aqui eu gostaria de fazer um comentário: será que o fabricante não sabe que o livro confeccionado desse tamanho vai ter esse fim? Aposto que sabe melhor que ninguém. E o nosso país, infelizmente, não se pode dar ao luxo de repor 13 a 15 milhões de livros por ano; e ainda, o mais grave, não atender a todo alunado carente em nosso território.

Agora vamos abordar alguns pontos que acho de extrema importância na fabricação dos livros.

Inicialmente o papel. É necessário que o papel destinado à impressão seja de uma coloração adequada, isto é, definido por números através de normas técnicas, para não afetar a vista do aluno. Hoje a maioria dos livros fornecidos à Fename contém um papel que em pouco tempo torna-se amarelado, com isto além de prejudicar a vista humana, dificulta a leitura. Sobre este assunto, o afetamento da vista em relação à coloração, está comprovada cientificamente. Notem os senhores as atuais pinturas internas das casas, apartamentos e principalmente os hospitais, onde é constante as cores brancas ou próximas a isto.

Em segundo lugar é a chamada dobra-dupla, que basicamente trata-se da resistência à ruptura do papel pela dobradura. É outro ponto bastante delicado, pois o aluno diariamente abre e fecha o livro, folheando suas páginas, se este não tiver uma resistência compatível com esta utilização, simplesmente o papel, após algum tempo, é totalmente danificado. Também aí o papel utilizado, na maioria das vezes, na fabricação dos livros fornecidos à Fename, não atende a esta característica. É o chamado papel imprensa.

Vale a pena também citar a impressão. Esta deve ser olhada com bastante carinho, onde a nitidez, a regularidade e a fixação no papel são primordiais ao ensinamento do aluno.

A seguir, alguns tipos de normas técnicas e algumas características técnicas necessárias para a padronização do livro.

#### TIPOS DE NORMAS

Terminologia - cita os termos técnicos e o seu significado.

Ensaio — estabelece as condições de procedimento condizentes com aquelas a que o material está sujeito quando do uso normal.

Especificação - determina os índices numéricos característicos de um material, que expressam uma qualidade.

E outras.

#### COMPONENTES DE UM LIVRO

Miolo — é a parte correspondente ao conteúdo ou a parte interna do livro, constituída de folhas de papel sobrepostas e solidárias por um dos lados na lombada. Capa — é a parte externa do livro, protetora do miolo, constituindo a composição-acabamento. Lombada - lado do livro onde fica a costura, oposta ao corte da frente.

#### CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS

Miolo - é função do papel e da impressão. A qualidade destes componentes determina a propriedade, a distinção, o atributo deste elemento.

a) Papel — as características principais devem ser aquelas que influenciam a qualidade e determinam o comportamento satisfatório, exigido, necessário, indispensável.

Alguns deles podem ser citados:

Tipo — é a classe técnica, industrial ou comercial a que pertence o papel. Exemplo: jornal, imprensa, bíblia, acetinado, *buffon*, *offset*, ilustração, *couché*, apergaminhado, etc.

Dentro do tipo existem as qualidades e cada uma delas tem aplicação ou indicação própria de acordo com as finalidades e as necessidades. Convém notar que o tipo selecionado pode ser o indicado, porém, a qualidade pode ser insatisfatória se não levada em consideração.

Cada tipo tem suas características próprias, definidas pelo emprego geral e cada qualidade a peculiaridade pela aplicação específica. Assim a qualidade pode variar no significado de seus índices para atender a particularidades.

Gramatura — é o relacionamento massa/área, expresso em gramas por metro quadrado. Além de indicar a massa (peso) tem um significado de espessura, pois existe uma proporcionalidade nesta relação. Repercute na massa e no volume do livro.

Cor — é a cor apresentada pelo papel. É um dos indicativos da aparência.

Opacidade - é a propriedade da folha de papel não ser atravessada pelos raios luminosos incidentes. Sua utilidade é evitar que a escrita ou a impressão do anverso de uma folha de papel interfira com a do verso.

Absorção - é a capacidade de o papel sorver um fluido líquido (tinta por exemplo) e retê-lo.

Bulco - é a relação entre a massa e o volume.

Rigidez — é a resistência oposta pelo material à flexão.

Estabilidade dimensional - é a resistência à deformação ou à manutenção da dimensão.

Dobras duplas - é a resistência à ruptura do papel pela dobradura.

Resistência à tração — é a oposição oferecida ao tensionamento.

Alongamento - é a resistência à pressão.

Rasgamento - é a resistência à ruptura ou rompimento. Tanto o rasgamento como as dobras duplas têm relação direta com o comprimento das células celulósicas que compõem o papel. As células longas (do pinheiro, dos têxteis, etc.) oferecem maior resistência do que as células curtas (eucalipto).

Arrepelamento — também chamado de colagem superficial, é a resistência oferecida pela superfície do papel à desaderência. Tem uma relação recíproca com a adesividade da tinta impressora.

Composição celulósica - são as células celulósicas que formam ou constituem o papel. Sua importância é relacionada com muitas e importantes características do papel, inclusive a sua durabilidade ou envelhecimento. Por exemplo, a pasta "mecânica" modifica rapidamente a cor, diminui a coesão e envelhece precocemente o papel com repercussão direta na resistência mecânica. A pasta "química branqueada" dá melhores características tecnológicas ao papel, porém, é dependente da dimensão das células e do grau de polimerização da celulose. Se corretos, o papel será mais resistente e durável.

Acabamento - é o arremate dado à superfície do papel para melhorar o seu aspecto ou para determinar um característico.

pH superficial — é a capacidade reativa, pela ionização, de superfície do papel (certos tipos) para impressão. Há um relacionamento com a tomada da tinta pelo papel, na impressão.

Envelhecimento - é a degradação ou a perda de propriedades e de características do papel. É função da composição ou constituição do papel e da ação dos agentes exteriores agressivos. Principalmente luz, umidade e manuseio.

#### b) Impressão

Tipo - tipográfico, rotogravura, *offset*, entalhe, etc.

Registro - é a correção da impressão nas áreas especificadas do papel.

Tomada de tinta - é a nitidez, a regularidade de absorção e de distribuição da tinta e sua fixação no papel.

Formação de fio - é a formação de filamentos de comprimentos variados originados, quando da impressão, pela viscosidade e adesividade da tinta. Alto grau de polimerização do componente resinoso ou oleífero da tinta.

Umidade — é o teor máximo de umidade do papel em função com o tipo de impressão. Por exemplo, para a impressão em *offset* o máximo recomendado é 5%.

Capa - a capa dá proteção e acabamento, ou compõe o livro. Ela pode ser flexível ou rígida, dependendo da aplicação, da utilidade, da finalidade, do usuário, etc. Pode ser feita de papel, de cartão e de papelão revestido. O papel e o cartão podem ser plastificados.

Os índices característicos normais podem ser o tipo, a gramatura, a rigidez, a espessura, as dobras duplas, a flexão, a impressão, o acabamento, o desfolhamento, etc.

Lombada - é a brochagem, isto é, o modo de prender as folhas ou cadernos mediante costura, grampeamento ou ambas, formando um bloco, que se cobre com tecido ou não e com uma capa de papel ou cartolina colada ao dorso.

A lombada é o ponto fraco do livro pelo manuseio. Sua eficiência, *performance*, depende do modo de reunir e prender as folhas de papel (miolo); do poder adesivo e resistência da cola à umidade, ao mofo, ao envelhecimento, à friabilidade, ao calor, à migração, etc. Da qualidade da linha de costura e de sua reação com a cola; da qualidade do grampo, do sistema de armar o conjunto, etc.

As características da lombada podem ser: resistência ao deslocamento, ao desfolhamento, ao rasgamento na linha ou ponto de fixação das folhas (costura, grampeamento, colagem), à tensão-fadiga (*stress-strain*) à dobradura, à torção, à vibração, à tração na linha de junção com a capa, etc.

Convém notar que, quanto mais pesado e espesso o livro, pelo maior número de folhas, mais sensível e vulnerável é a lombada. A capa rígida também exerce a sua ação.

Livro — a qualidade do livro é função direta das características de seus componentes básicos. As exigências são aquelas dos e para os próprios componentes.

Os livros da Fename são de utilidade e finalidade peculiares devendo ter características condizentes, pois destinam-se ao ensino fundamental. Têm que ser resistentes, duráveis e baratos pela qualidade da matéria-prima básica, pela simplificação e padronização, pois o usuário apresenta comportamento diferenciado no entendimento e no trato das coisas. Além disso, este tipo de livro se destina basicamente ao aluno carente, criança esta, geralmente, destituída de qualquer recurso, que, por vários fatores, tem repercussão na normalidade física e psíquica e no aspecto sócio-econômico.

Estas ponderações induzem, sem dúvida alguma, a um posicionamento do problema em um âmbito mais amplo.

Neste âmbito, o que caracteriza, o que define, o que qualifica o livro em seu aspecto intrínseco deve ser cogitado, levado em consideração para estabelecer, para fixar atributos essenciais e específicos de modo que o torne próprio, inconfundível, peculiar, útil ao fim determinado pelas exigências técnicas, sócio-econômicas e até nacionais.

Se hoje não existe o característico definido, como verificar a qualidade, como identificar, como analisar, como saber se o livro atende ao fim específico. Como explicar, como interpretar, como concluir com os dados de um resultado obtido pelo exame de controle ou verificação de qualidade. Como saber se os resultados de ensaios indicam que o livro atende às necessidades de uso. Se não há o parâmetro, o padrão, o termo de comparação, enfim a norma de especificação.

Estes índices, determinados pela norma de especificação, têm grande valia, tendo em vista por meio deles poder-se prever o comportamento do material quanto ao uso normal, indicar onde e como empregá-lo e ainda controlar a qualidade como referência.

Neste momento os senhores podem estar pensando que o trabalho agora é simples, de rotina, pois é só definir, em todos os caracteres técnicos, o livro e o parque industrial ligado ao setor, produzi-lo. Mas é aí, neste ponto, que, ao nosso ver, o trabalho torna-se crítico. Quando se define o perfil de um produto, isto é, sua espe-

cificação técnica, é necessário que este perfil esteja de acordo com a nossa realidade, a realidade nacional. Quero dizer que os índices indicados nesta especificação técnica, índices estes desde a matéria-prima até o produto final, neste caso o livro, devem estar ao alcance tecnológico da maioria das indústrias envolvidas, além, evidentemente de atender as exigências do consumidor, neste caso a Fename.

Se não posso criar, via norma técnica, um monopólio, e isto, sem dúvida alguma, não interessa ao Inmetro, à Fename e nem ao próprio País.

Os laboratórios que analisarão o livro, para verificar se está de conformidade com a Especificação Técnica do Livro Didático, serão aqueles credenciados pelo Inmetro. E uma entidade credenciada pelo Inmetro passa por um regulamento específico, por sinal bastante rígido, onde são levados em consideração, principalmente, a capacitação laboratorial e os recursos humanos nela contidos.

Talvez a maioria dos senhores nem tenha ouvido falar do Sinmetro, Conmetro ou Inmetro, ou melhor, somente hoje, mas pouca coisa.

Por isso eu gostaria de relatar algumas das nossas atividades desenvolvidas ou em desenvolvimento, tanto na área nacional como internacional, somente para terem uma ideia do nosso envolvimento.

Os senhores ainda estão lembrados das divisões na área de normalização do Inmetro, que são: agroindústria, construção civil, eletro-eletrônica, química e metal-mecânica.

As atividades que mencionarei estão ligadas ao meu setor, o setor de agroindústria, mas o desempenho dos outros atinge as mesmas proporções.

Dentre as várias participações nossas na área internacional vou destacar três que considero de grande importância.

A primeira delas foi a Costa do Marfim, em 1978, onde foi realizada a reunião da Secretaria Executiva da Comissão do Café, da ISO. Foi uma reunião de 12 ou 13 dias, não me lembro bem, mas naquela oportunidade, os países industrializados, liderados pela França, entraram com uma petição, na qual propunham a troca de uma, vejam bem, uma só palavra: "unicamente" por "preferencialmente", no seguinte texto: "O café solúvel somente é considerado café solúvel quando for unicamente derivado dos grãos de café". Foi uma briga de bastidores que se arrastou por cinco dias, onde os países produtores de café, liderados pelo Brasil, conseguiram vencer esta batalha. Digo batalha, pois isto assegura ao Brasil, hoje, algumas centenas de milhões de dólares de exportação.

A segunda foi em 1979, na Itália, precisamente em Roma. Desta vez os países produtores de cacau, na reunião do Comité de Cacau e Chocolate do Codex Alimentarius, apresentaram uma proposta, baseada em normas técnicas, de aumentar de 17% para 25% o sólido de cacau na fabricação do chocolate. É que naquela época, digo naquela época pois hoje não é mais, a norma técnica do Codex que definia o conteúdo do chocolate na sua fabricação determinava o máximo de 17% de sólido de cacau. Foi uma grande briga e uma grande vitória dos países produtores de cacau sobre os países produtores de chocolate, principalmente sobre a Suíça. Isto também representou algumas centenas de milhões de dólares em exportação ao nosso país.

A terceira está em pleno desenvolvimento no Inmetro, mais precisamente no setor do agroindústria. Atualmente estamos participando de todos os 22 Comitês da Comissão do Codex Alimentarius. É a primeira vez no Brasil que as nossas delegações são preparadas e chegam às reuniões do Codex com o posicionamento brasi-

leiro já conhecido e de interesse ao País. Este posicionamento brasileiro é conseguido, sob a nossa coordenação, com as participações de governo, indústrias e centros de pesquisa.

Já na área nacional, citarei dois exemplos que reputo também de grande importância.

O primeiro refere-se ao convênio entre o Ministério do Exército e o Inmetro. Esse convênio é de cooperação técnica, envolvendo a normalização, a capacitação laboratorial e treinamento de recursos humanos. Basicamente, tudo isto, é para a certificação do produto consumido pelo nosso Exército, principalmente em têxtil e em couros e calçados. Para chegarmos à assinatura do convênio a articulação entre o Inmetro e o Ministério do Exército vem sendo feita desde maio do ano passado.

Os senhores devem ter, mais ou menos, ideia da repercussão social e econômica, para todo o País deste convênio.

O segundo exemplo refere-se ao trabalho de normalização e padronização voltado para calçados infantis. Depois de alguns estudos, inclusive envolvendo especialistas ligados à ortopedia, constatamos os verdadeiros absurdos existentes hoje nesta área. A fabricação de sapatos para crianças de 1, 2 e 3 anos com saltos altos é um dos verdadeiros absurdos citados acima, pois a criança usando este tipo de calçado, terá problemas de coluna em menos de um ano.

Também os calçados infantis de material inteiramente sintético e totalmente fechados trarão problemas dermatológicos à criança, em alguns casos graves. Aqui, pelo visto, talvez haja necessidade de normas compulsórias.

Terminando, se me permitem, vou colocar a padronização industrial do livro didático como terceiro exemplo, pois também o considero da mais alta importância para nós todos MIC, MEC e também para o País.

Uma coisa posso garantir, todos os esforços possíveis serão feitos no âmbito do Inmetro, no sentido de solucionar o problema, pois, como já mencionei, o consideramos da mais alta importância.

#### LEGISLAÇÃO

- Lei 5.966, de dezembro de 1973, instituiu o Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Sinmetro)
- O Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Conmetro)
  - Competência e Constituição
- Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro)
  - Atuação e Constituição
- Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)
  - Atuação e Constituição
- Comitês de coordenação
- Comitês brasileiros
  - Comissão de estudo, grupo de trabalho
- Normas brasileiras (NBR)
  - Classificação e Elaboração.



Mesa-Redonda: "Regionalização do livro didático"

*Expositora: Profa. Miriam Lemle  
Universidade Federal do Rio de Janeiro*

A tarefa da Alfabetização Etapas e  
Problemas no Português.

Introdução

O que me proponho a fazer neste trabalho é repensar a tarefa da alfabetização assumindo o ponto de vista do aprendiz. Vou encarar o alfabetizando como um construtor de teoria, considerando que o que ele deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa. Quero tentar reconstruir e caracterizar esquematicamente as etapas dessa tarefa cognitiva do alfabetizando, colocando-me no ângulo de visão dele.

Para concretizar essa proposta, vou tentar responder às seguintes perguntas:

1º) Para tornar-me apto a ler e escrever em língua portuguesa, quais as capacidades e conhecimentos que devo adquirir?

2º) Quais as etapas que necessariamente devo percorrer até assenhorear-me perfeitamente do domínio da leitura e da escrita?

Reconstituindo as fases da aprendizagem, acredito ajudar o alfabetizador a adquirir a consciência analítica necessária para o seu trabalho de guia do aprendiz. Acredito que essa compreensão é indispensável para a tomada de decisões sobre a graduação do material didático, para o estabelecimento de critérios de avaliação da produção dos alunos, para a explicação das causas de erros e para a elaboração de um roteiro de pesquisas sobre problemas de aprendizagem do código escrito. Todos esses temas serão aqui discutidos.

Creio dever deixar claro que não tenho experiência profissional como alfabetizados, nem grandes fundamentos de leitura especializada sobre o tema. No entanto, minha formação geral em linguística deu-me a possibilidade de organizar algumas reflexões sobre o tema, e gostaria de compartilhá-las com aqueles a quem possam ser úteis. A base para o que terei a dizer está especialmente em experiências da vida comum: a troca cotidiana, durante um longo período da vida, de bilhetes com sucessivas empregadas domésticas; o acompanhamento atento do processo de alfabetização de meus dois filhos; a leitura curiosa de frases nos muros da cidade, nas portas dos banheiros públicos, nos anúncios de cartomantes, videntes, acupuntores, restaurantes, cabeleireiras, cerzideiras, poetas de cordel, de toda essa vasta amostra de língua escrita espontânea que nos chega continuamente aos olhos em nosso dia a dia.

O estudo das relações entre sons e letras, considerações sobre a relação entre a variação dialetal e o processo de alfabetização, e reflexões sobre a metodologia da alfabetização são temas que já ocuparam outros linguísticos brasileiros, cabendo mencionar especialmente Barbosa da Silva (1974), Gryner (1977), Bisol (1974), Tasca (1977), Kato (1978), Natal Rodrigues et alii (1974), Pereira de Souza (1978), Freitas (1975).

A organização do texto será a seguinte: na primeira parte estudo as diversas fases do processo de alfabetização; na segunda parte proponho uma medida de avaliação de erros ortográficos; na terceira parte considero a interferência que pode ter a variação dialetal sobre a aquisição da norma escrita; finalmente, na quarta parte, proponho um critério de gradação para materiais didáticos de alfabetização.

#### 1 - Etapas do processo de alfabetização:

Podemos dividir esquematicamente o processo de alfabetização em cinco etapas, quais sejam: a fase em que os pré-requisitos nocionais e perceptuais (auditivos, visuais) devem estar amadurecidos; a fase da teoria fonética; a fase da aquisição das regras de contextualização; a fase do reconhecimento da existência de algumas relações arbitrárias entre som e letra; a fase do estabelecimento de algumas regras morfológicas.

Vamos analisar essas cinco etapas, uma a uma.

##### 1.1 — Pré-requisitos perceptuais e nocionais

Para que alfabetização propriamente dita possa ter início, os seguintes atos perceptuais e intelectivos devem constituir aptidões possíveis para o aprendiz:

1.1.1 — Dar-se conta da natureza da tarefa que lhe cabe: representar através de uma sequência de letras a sequência de sons da fala numa correspondência linear.

1.1.2 — Dar-se conta de que a corrente da fala pode ser segmentada em unidades portadoras de significado, duas das quais são primordialmente relevantes na escrita, as palavras, que devem ser representadas entre espaços, e os períodos, que devem ser representados começando por letra maiúscula e terminando por ponto.

1.1.3— Ter a capacidade de realizar as finas discriminações visuais necessárias à percepção dos traçados das letras. Algumas dessas discriminações são especialmente sutis, como por exemplo aquelas necessárias para separar o traçado do *a* (em cursivo) daquele do *o*, o do *7* daquele do *e*, o do *m* daquele do *n*, o do *q* daquele do *g*, o do *p* daquele do *q*, do *b* daquele do *p*, e assim por diante.

1.1.4 - Ter a capacidade de realizar as percepções auditivas necessárias para discriminar os sons fonêmicos separados por um traço distintivo apenas. Por exemplo, a série das oclusivas surdas (*p*, *t*, *k*) da série das oclusivas sonoras (*b*, *d*, *g*); as fricativas labiais (*f*, *v*); das oclusivas labiais (*p*, *b*); a lateral alveolar (*l*) da nasal alveolar (*n*).

##### 1.2 — O primeiro estágio da teoria: a hipótese da biunivocidade na relação letra-fone

O estágio inicial do processo de alfabetização propriamente dito é aquele em que o aprendiz compreende que as letras servem como símbolos para os segmentos de som da fala. Atingida essa ideia, podemos supor que a hipótese inicial que ele constrói seja a mais simples. Chamemo-la de hipótese A:

Hipótese A: biunivocidade

Cada letra simboliza um segmento fonético

e cada segmento fonético é representado por uma letra.

Note-se que a chegada a essa hipótese independe da metodologia didática ado-

tada na alfabetização. O método sintético (das letras para as palavras) e o método analítico (das palavras ou frases para as letras) acabarão por convergir, conduzindo ambos o alfabetizando para a mesma hipótese básica, a da biunivocidade (i.e. um para um em ambos os sentidos) da relação letra-fone.

Vamos supor que o aprendiz tenha construído em sua mente a hipótese A, e esteja se pautando por ela. Tentemos deduzir que dados ele cobre e tentemos prever que tipo de desempenho ele está facultado a realizar nas tarefas de leitura e escrita.

Podemos enumerar três casos em que a hipótese A parecerá adequada: 19)

Obviamente, a hipótese da biunivocidade cobre sem erro todos os casos de letras que representam, no dialeto do aprendiz, sempre o mesmo fone e de fones que são transcritos sempre pela mesma letra. As correspondências assim alcançadas estão enumeradas, para o dialeto carioca padrão, no quadro 1:

Quadro 1: Correspondências biunívocas

Letra	Fone
P	(P)
b	(b)
t	(t)
d	(d)
f	(f)
v	(v)
a	(a)

29) Existem letras que têm um valor fonético num dado contexto e um outro valor num outro contexto. O quadro 2 ilustra alguns casos desse tipo de situação. (O evoluir da teoria será sempre ilustrado com dados do dialeto carioca culto. A variação dialetal será considerada na parte 3.) Observe-se que nos casos apresentados no quadro 2, o que chamamos de contexto 1 é o mais geral, eo que chamamos de valor fonético 1 é o valor fonético "normal" da letra. Para esse grupo de letras, o aprendiz ainda pode dar-se por satisfeito com a hipótese A enquanto cada letra for levada em conta apenas nos seus contextos e valores fonéticos 1.

Quadro 2: Letras que correspondem a sons diversos segundo o contexto

Letra	Valor Fonético 1	Contexto 1	Valor Fonético 2	Contexto 2
1	(1)	Diante de vogal	(u)	Diante de consoante ou
e o	(e)	não-final não-final	(i)	final de palavra
	(o)		(u)	final átono de palavra
m	(m)	início de sílaba	(nasalidade da vogal precedente)	final da sílaba diante de p, b
n	(n)	início de sílaba	(nasalidade da vogal precedente)	final de sílaba diante de consoantes exceto p, b
vogais	(simples)	exceto diante de s final em sílaba tônica	(seguidas de (i) )	diante de s final em sílaba tônica

3º) Existem fones que são representados por uma dada letra num dado contexto (chamemo-lo contexto 1) e por outra letra num outro contexto (chamemo-lo contexto 2), sendo o contexto 1 mais geral. Alguns exemplos são dados no quadro 3. Para esse grupo de correspondências, o aprendiz continuará acatando a hipótese A, enquanto levar em consideração apenas a correspondência fone-letra em seu caso mais geral, o do contexto 1.

Quadro 3: Sons que correspondem a letras diversas segundo o contexto

Som	Letra 1	Contexto 1	Letra 2	Contexto 2
(u)	U	não-final de palavra	o	final de palavra átono
(i)	i	não-final de palavra	e	final de palavra átono
(k)	c	diante de a, o, u	qu	diante de e, i
	g	diante de a, o, u	gu	diante de e, i

Qual será o desempenho de um aprendiz que se encontre nesse estágio da construção da sua teoria da correspondência fone-letra? Seu desempenho, previsivelmente, será mais ou menos do seguinte tipo:

a) lerá e escreverá corretamente todas as palavras formadas apenas pelas letras do quadro 1 e pelas do quadro 2 em seus valores fonéticos 1;

b) lerá com pronúncia artificial as letras do quadro 2, dando-lhes, mesmo nos contextos 2, o valor fonético que têm nos contextos 1, ou seja, ao ler, pronunciará, por exemplo (o dedo do Beto), em vez de (u dedú di Betu);

c) cometerá erros de escrita característicos, decorrentes da generalização da hipótese A, no que concerne aos contextos secundários no quadro 3: eles não são levados em conta e as transcrições pelas letras 1 são utilizadas não só nos contextos 1, como também nos contextos 2. Grafias erradas típicas dessa fase são exemplificadas abaixo:

- pato grafado como patu (o fone (u) é transcrito sempre como u)
- de grafado como di (o fone (i) é transcrito sempre como i)
- sal grafado como sau (o fone (u) é transcrito sempre como u)
- pôs grafado como pois (o fone (i) é transcrito sempre como i)
- quero grafado como cero (o fone (k) é transcrito sempre como c).

### 1.3—O segundo estágio da teoria; a hipótese da regularidade contextual na relação letra-fone

A exposição do aprendiz a amostras maiores da língua escrita bem cedo vai fazer ruir a hipótese A. Dois tipos de evidências far-lhe-ão constatar que a hipótese é insatisfatória. De um lado, verá que uma mesma letra pode representar mais de um fone. A evidência disso está em pares de casos como sala e casa, tela e late, bota e cabo. De outro lado, verá que um mesmo fone é responsável por letras diversas ou por letras e dígrafos. A evidência disso está em pares de palavras como casa e Queijo, gato e guia, lua e lado, f/ta e sabe. Dados desse tipo obrigarão o alfabetizando a

reformular sua teoria, substituindo a hipótese da biunivocidade por outra que possa dar cobertura a essa outra classe de casos.

Quais as observações cruciais para a reformulação da teoria? O aprendiz deverá acabar por dar-se conta de que, se não é verdade que há uma relação de um para um entre letra e fone, outras regularidades existem:

a) uma letra pode representar diferentes fones, mas existe uma previsibilidade ligada ao contexto, isto é, dentro de um determinado contexto cada letra representa sempre um dado fone.

b) um fone pode ser representado por diferentes letras, mas o contexto determina qual a letra empregada.

Explicitando as constatações *a* e *b* acima, temos, respectivamente, para a regularidade *a* o quadro 4 e para regularidade *b* o quadro 5.

Quadro 4: uma letra representando diferentes sons segundo o contexto

Letra	Fone	Contexto	Exemplos
s	(s) (2) (5)	início de palavra Intervocálico final de sílaba diante de consoante surda ou final de palavra final de sílaba diante de consoante sonora	sala casa, duas, árvores resto, duas casas rasgo, duas gotas
m	(m) (nasalidade da vogal precedente)	início de sílaba final de sílaba diante de p, b	mala, leme campo, sombra
n	(n) (nasalidade da vogal precedente)	início de sílaba final de sílaba diante de consoantes, exceto p, b	nada, banana ganso, tango, conto
1	(l) (u) (e)	início de sílaba final de sílaba	bola, lua calma, sal
•	(i)	não-final final de palavra	dedo, pedra padre, morte
o	(o) (u)	não-final final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

Quadro 5: Um som representado por diferentes letras segundo o contexto

Fone	Letra	Contexto	Exemplos
(k)	c qu	oante de a, o, u diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
(g)	g gu	diante de a, o, u diante de e, i	gato, gota, água paguei, enguia
(i)	i e	posição acentuada posição átona final de palavra	pino padre, morta
<b>(u)</b>	u o	posição acentuada posição átona final de palavra	lua bolo, amigo
(R) Ir forte)	rr r	intervocálico outras posições	carro rua. carta, honra
(wã)	ão am	posição acentuada posição átona	portão, cantarão cantaram
<b>(ku)</b>	qu quí cu	diante de a, o diante de e, i diante de consoante ou final de palavra	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu
(gu)	gu gú	diante de a, o ou consoantes diante de a, i	água, agudo aguenta, saguí

Para dar conta do grupo de fatos a (quadro 4) *eb* (quadro 5) o aprendiz deverá reestruturar a sua teoria, reformulando uma hipótese que não venha a ser contradita, mas sim implementada por esses dados. A reformulação necessária deverá levá-lo a construir na sua mente algo como a hipótese B:

Hipótese B: bi-univocidade contextualizada;  
cada letra num dado contexto simboliza um  
dado segmento fonético e cada segmento foné-  
tico num dado contexto é simbolizado por  
uma dada letra ou dígrafo.

Os erros ortográficos típicos da não-realização desse passo teórico já foram exemplificados ao final da seção anterior. Como ilustração adicional, podemos oferecer os, seguintes:

- *tempo* grafado como *tenpo* (não apreendeu a distribuição *m* diante de *p e b, n* diante das demais consoantes)
- *genro* grafado como *genrro* (não apreendeu que só entre vogais o *r* forte é representado por *rr*)

- *carne assada* grafado como *quarne asada* (não apreendeu que só diante de (u) o fone (k) é representado por q; e que o s único entre vogais soa sonoro, e não surdo).
- *cantaram* grafado como *cantarão* (não apreendeu que, em verbos, *am* representa ditongo átono e *ão* ditongo tônico).

#### 1.4 —Terceiro estágio da teoria; equivalência entre letras e idiossincrasias ortográficas

A hipótese B tampouco será plenamente satisfatória. Ela será posta em xeque pelos casos de letras "sinónimas", ou seja, aqueles casos em que mais de uma letra pode representar o mesmo fone no mesmo contexto, sendo o fator determinante da escolha puramente lexical (ligado em alguns casos, como sabemos, à etimologia da palavra). Do ponto de vista da relação fone-letra, temos uma total arbitrariedade.

O quadro 6 dá os casos fundamentais no português-padrão do Rio de Janeiro:

Quadro 6: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
(z)	intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
(s)	intervocálico diante de a, o, u	ss c sc	russo ruço cresça
	intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	início de sílaba não-inicial precedido por consoante diante de a, o, u	s ç	balsa alça
	início de sílaba inicial ou precedido por consoante diante de e, i	s c	persegue percebe
	diante de vogal	ch x	chuva, racha xuxu, taxa
	diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	fim de palavra diante de consoante ou pausa	s z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
	início ou meio de palavra diante de e, i	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
(u)	fim de sílaba	u l	céu. chapéu mel. papel

Tendo constatado essas idiosincrasias, qual a revisão que o aprendiz deverá impor à sua teoria? Nesse caso, o passo deverá consistir em admitir esses poucos casos de letras "rivais" isto é, letras que representam fones idênticos em contextos equivalentes ou mesmo idênticos, e em admitir que a convenção ortográfica está baseada, nesses casos, em critério de natureza lexical, e não fonológica. A separação das representações gráficas só pode ser feita, para tais casos, pela memorização individual da grafia das palavras.

Para incorporar essas constatações, a formulação da teoria deverá, finalmente, passar a uma forma que podemos expressar como a hipótese C: Hipótese C:

As letras do alfabeto simbolizam os segmentos fonéticos da fala. Cada letra num dado contexto simboliza um segmento fonético (quadro 4). Na maioria dos casos, cada segmento fonético num dado contexto é simbolizado por uma letra (quadro 5), mas alguns segmentos fonéticos em dados contextos admitem mais de uma representação (quadro 6). Nestes casos, a representação convencional precisa ser memorizada para cada palavra.

Atingida a hipótese C, podemos dizer que o aprendiz está (à parte as regras de acentuação) alfabetizado: sua teoria é capaz de dar cobertura a todos os vínculos simbólicos entre sons e letras utilizados pelo português escrito. Quer isto dizer que erros de ortografia estão definitivamente ausentes na sua escrita? É claro que não, pois o caráter lexical das alternativas esquematizadas no quadro 6, fonologicamente arbitrárias, faz com que dure longos anos, talvez mesmo por toda a vida, a fixação da ortografia convencional de todas as palavras do repertório lexical (em fluxo constante) de um indivíduo. Quem, mesmo acadêmico, não precisa vez por outra recorrer a um dicionário para certificar-se da grafia correta de alguma palavra rara?

#### 1.5 — Quarto estágio da teoria: construção de regras morfológicas

Por outro lado, é bom lembrar que as relações fone-letra do quadro 6 são totalmente arbitrárias no plano puramente fonológico; há regularidades ligadas à estrutura morfológica das palavras que podem ser notadas (e feitas notar) pelo aprendiz e abarcadas como generalizações. Por exemplo, as palavras podem ser agrupadas em classes segundo determinados afixos, conforme ilustrado no quadro 7:

Quadro 7: Identificação de afixos visando à fixação de generalizações ortográficas

Afixo	Alternativa ortográfica fonologicamente plausível	Exemplos
— eza	— esa	grandeza, beleza, moleza atriz, bissetriz, aprendiz concretizar, realizar burrice, caretice português, francês votação, inflação, dedicação sensacional, medieval lavagem, bobagem, engrenagem desfazer, descolar, desmembrar expulsar, expedir, excomungar extraordinário, extraditar
— iz	— is	
— izar	— isar	
— <b>ice</b>	— isse	
-és	— ez	
— ção	— ssão	
- <b>al</b>	— au	
— agem	— ajem	
des —	<b>dex</b> —	
<b>ex</b> —	es —	
extra -	estra —	



Na verdade, as regularidades desse tipo são tantas que podemos mesmo considerar como um quarto estágio de reelaboração da teoria, aquele no qual as idiossincrasias do quadro 6 vão tendo parcialmente reduzida a sua arbitrariedade através da realização de generalizações do tipo apontado no quadro 7. Nessa etapa, o ensino escolar poderá ser especialmente atuante ao fazer ver essas análises mórficas.

## 2 - Uma medida de avaliação de erros ortográficos

Considerando o percurso perceptual e cognitivo que subjaz à construção da teoria da correspondência fone-letra, podemos derivar um critério objetivo de ponderação de erros ortográficos. A hierarquia que proponho, numa ordem de gravidade descendente, é a seguinte:

a) erros de primeira grandeza: aqueles que denotam que o aprendiz ainda não se assenhoreou das capacidades perceptuais e/ou motoras que são pré-requisitos para as atividades de leitura e escrita.

Por exemplo:

- o aprendiz omite letras, repete letras ou inverte letras, escrevendo, por exemplo, *feta* por *feita*, *ula* por *lua*, *ppé* por *pé*;
- o aprendiz confunde as letras de traçados semelhantes, escrevendo, por exemplo, *nala* por *mala*, *puatro* por *quatro*, *saea* por *sala*;
- o aprendiz confunde-se no uso das letras que representam sons foneticamente semelhantes, mas distintivos em seu dialeto. Escreve, por exemplo, *pala* por *bala* ou *pita* por *fita*.

Dependendo da gravidade e da persistência, os problemas dessa ordem fugirão da alçada do professor e passarão à alçada médica. As funções visuais, auditivas, neurológicas e motoras do aprendiz deverão ser investigadas para que se possa chegar a, eventualmente, descobrir causas físicas para os problemas de aprendizagem;

b) erros de segunda grandeza: o aprendiz atingiu a hipótese A, e limita-se a persistir nela. Conhece os valores fonéticos centrais das letras, mas não se deu conta do fator contextual que entra em jogo. Sabe simbolizar todos os fones por meio de uma letra, transcrevendo-os de maneira foneticamente plausível, mas ignora os condicionamentos contextuais. Os tipos de erros característicos dessa situação de aprendizado estão exemplificados ao final das seções 1.2 e 1.3. O aprendiz que comete erros de primeira e segunda grandezas não pode ser considerado alfabetizado;

c) erros de terceira grandeza: o aprendiz atingiu a hipótese B. Já conhece as limitações contextuais que restringem as correspondências das letras para os fones e dos fones para as letras. Seus erros de ortografia estão restritos àquelas opções entre letras rivais que dependem da memorização item por item da grafia convencional das palavras. Os erros dessa etapa são do tipo *mesa* grafado como *meza*, *reza*, grafado como *resa*, *çoçar* grafado como *cossar*, *fossa* grafado como *foça*, *exame* grafado como *esame* ou *ezame*, *ligeiro* grafado como *lizeiro*, *sujeira* grafado como *sugeira*. O aprendiz que comete erros de terceira grandeza não merece o rótulo de analfabeto. Precisa apenas intensificar a memorização das grafias das palavras que contêm letras que têm rivais.

A língua escrita convencional está baseada num padrão dialetal que falante algum, por erudito que seja, implementa na fala, mesmo nas situações mais formais e policiadas. Cada dialeto geográfico-social apresenta certos desvios dessa norma, sendo que, por motivos alheios a qualquer base linguística, alguns deles são socialmente bem aceitos e outros estigmatizam socialmente os falantes. Darei a seguir, um tanto impressionisticamente, algumas ilustrações desse tipo de divergência da norma escrita.

Na fala carioca da camada culta temos:

- a omissão do *r* nos infinitivos verbais [*cantar* pronunciado como *canta*];
- a epêntese vocálica que desfaz as sílabas travadas por consoante oclusiva (*atmosfera* pronunciado como *atmosfera*) e os grupos consonantais iniciais de oclusiva seguida de *n* ou *s* (*pneu* pronunciado como *peneu*, *psicologia* como *pissicologia*);
- a elevação de *e* e *o* átono pretônico para, respectivamente *i* e *u* (*menino* pronunciado como *minino*, *devia* como *divia*, *colégio* como *culégio*, *bonito* como *bunito*).
- a desditongação dos chamados ditongos decrescentes (*feira* pronunciado *fera*, *loura* pronunciado *lôra*);

Nessa mesma área geográfica, a população inculta apresenta: . a desnasalização das vogais nasais átonas finais (*vagem* pronunciado como *vage*, *cantaram* como *cântaro*, *Cristóvão* como *Cristovo*);

- a simplificação do ditongo nas palavras paroxítonas terminadas por *l* (*impossível* pronunciado como *impossive*, *automóvel* como *automove*);
- a perda dos *s* em sílaba final átona (*Carlos* pronunciado como *Cario*, *Santos* como *Santo*, *as bolas* como *as bola*);
- a despalatização da lateral palatal diante de vogal anterior (*mulher* pronunciado como *mu/é*, *folhinha* como *fulinha*);
- a mudança para *r* do *l* depois de consoante (*Flamengo* como *Framengo*, *Cláudio* como *Cr áudio*);
- a perda dos *l* nos ditongos átonos finais (*salário* como *salaro*, *polícia* como *puliça*);
- a prótese de um *a* em certas formas verbais (*alevantar* por *levantar*, *assentar* por *sentar*, *alimpar* por *limpar*);
- o inverso do caso acima - a prócope de *a* (*dimirado* por *admirado*, *rumação* por *arrumação*, *soviar* por *assoviar*, *repêndido* por *arrepêndido*).

No interior do Estado de São Paulo tem-se a convergência do *r* e do *l* finais de sílaba para uma pronúncia de *r* retroflexo (*alma* e *arma* tornam-se homófonos).

A esta mesma classe de casos podemos alocar os sotaques característicos de falantes bilingues, como por exemplo a indistinção de *r* e *l* típica dos japoneses (*cara* pronunciado por *cala*), *a* de *r* forte e *r* brando e de consoantes surdas e sonoras típicas dos alemães (*cara* pronunciado como *carra*, *boa-vida* como *poa fita*).

Obviamente, esses traços de pronúncia irão refletir-se na escrita das pessoas, ocasionando grafias que os retratam diretamente, tal qual foi feito nas ilustrações acima oferecidas. Como classificar tais casos? Devem ser contados como erros de escrita? Se considerarmos que essas grafias estão perfeitamente de acordo com as re-

gras de correspondência fonético-ortográficas e com as restrições distribucionais das letras, e que retratam fielmente a variedade dialetal do falante, deveremos responder que não são erros de escrita. Por outro lado, se considerarmos que essas grafias dialetalmente fiéis estão em desacordo com a norma ortográfica convencional deveremos responder que são erros de escrita. Como resolver o dilema?

Se compreendermos o que está acontecendo nesse grupo de casos, do ponto de vista da mudança linguística, a decisão ficará fácil.

Um mecanismo básico da mudança fonológica é a perda do contraste entre fonemas em alguma contexto. Num estágio da língua têm-se dois sons distintos, e no estágio subsequente os dois sons convergem em certos contextos para um mesmo som (Hoenigswald, 1965). Na história da nossa língua do latim ao português, por exemplo, perderam a distintividade as africadas e as fricativas alveolares, e palavras como *raça* e *massa*, ou *prazo* e *caso*, que tinham pronúncias diferentes para as consoantes de suas segundas sílabas, convergiram para uma só pronúncia dessas consoantes. Nossa ortografia, no entanto, conserva até hoje a distinção fonemicamente perdida. O conservadorismo da convenção ortográfica torna necessário, para todos os falantes de português, que saibamos, palavra por palavra, a qual caso de fone (s) corresponde na ortografia um dígrafo *ss* e a qual corresponde um *ç*, a qual (z) corresponde um *z* ortográfico e a qual um *s* ortográfico.

Pois bem, é exatamente o mesmo tipo de fato na história linguística que explica as diferenças entre dialetos parentes, coexistentes no tempo. É bom lembrar que do ponto de vista linguístico, o dialeto que mudou mais num dado ponto da sua estrutura fonológica não é nem melhor nem pior do que aquele que mudou menos. Tomemos a mudança do (l), que ocorreu em grande parte do Brasil. O que era um (l) velarizado em final de sílaba convergiu foneticamente a um som idêntico ao da vogal (u). A ortografia, porém, não acompanhou esta mudança, assim como não acompanhou a da fusão das africadas com as fricativas. Para os falantes da variedade de português em que ocorreu a fusão fonológica entre o (l) e o (u), o problema de saber que o (u) de *mel* deve ser escrito com *l* mas o (u) de *céu* deve ser escrito com *u* é exatamente o mesmo problema, tanto do ponto de vista da opção ortográfica quanto do ponto de vista da explicação linguística, que o decorrente da fusão mais antiga das africadas com as fricativas intervocálicas.

Como a mudança linguística está sempre em curso, é inevitável que novos casos de fusões fonêmicas vão ocorrendo nas diversas variedades de uma língua. Como seria impossível e, obviamente, indesejável, que a convenção ortográfica retratasse fielmente todas as particularidades fonéticas de todos os dialetos de uma língua (a padronização ortográfica é um bem inquestionável), é possível prever que, todas as vezes que o dialeto apreendido no berço como língua falada apresentar contraste a menos em relação ao dialeto representado pela norma ortográfica, haverá dificuldades maiores na aprendizagem escolar deste último. Retornemos aos exemplos.

Os dialetos que em posição final de sílaba fundiram os antigos (l) e os antigos (u) para o único som de (u) obrigarão seus alfabetizandos a cindirem a lista de palavras com esse (u) em duas sublistas, uma lista de (u) que se escreve *u* e uma lista de (u) que se escreve *l*. Os dialetos que fundiram o (b) com o (v) para fricativa bilabial (b<sup>1</sup>) obrigam os alfabetizandos a cindirem a lista de palavras com esse fone em duas sublistas, de modo que cada palavra que o contenha seja alocada, por memorização,

ou ao (b) de *burro* ou ao (b) de *vaca*. Do mesmo modo, os aprendizes que falam o dialeto que sofreu a mudança de (l) para (r) depois de consoante (pronúncia Flamengo) precisam memorizar quais palavras devem ser escritas com / (*Flamengo*, etc.) e quais com *r* (*frango*, etc.). Aqueles cujo dialeto sofreu a perda da semivogal dos ditongos crescentes átonos precisarão cindir a lista das palavras que pronunciam com vogal simples {*puliça, pustiça, impero, espero*} em duas sublistas, uma de palavras cuja grafia requer ditongo {*polícia, império*} e outra de palavras cuja grafia corresponde à forma falada (*postiça, espero*). Dependendo das fusões sofridas em sua história, cada dialeto impõe a seus aprendizes da língua escrita a necessidade de realizarem determinadas cisões em suas listas lexicais.

É importante reprimir que a tarefa de aprender, nesses casos, torna-se análoga àquela apontada como constituindo o terceiro estágio da teoria ortográfica, o estágio do estabelecimento da hipótese C, em que é admitida a existência de uma pequena dose de arbitrariedade no sistema e é incorporada a noção de que existem alguns segmentos fonéticos que em dados contextos admitem mais de uma representação gráfica. O que quero dizer é que a tarefa de apreender quais palavras contendo o som (au) se escrevem com *ai* e quais se escrevem com *au* é a mesma espécie de tarefa, do ponto de vista cognitivo, que apreender quais palavras com o som de (s) intervocálico se escrevem com *ç* e quais com *ss*. Do ponto de vista etimológico, a única diferença é que a cisão dos (s) em *ç* ou *ss* é imposta por uma mudança linguística (a fusão de dois fonemas - africada e fricativa - outrora distintos) mais antiga do que aquela pela qual se fundiram os *ai* e os *au*. Por esse motivo, a cisão ortográfica dos (s) em *ç* e *ss* deverá ser feita por todos os falantes de português, ao passo que a dos (au) e *ai* e *au* apenas pelos falantes dos dialetos em que ocorreu a vocalização do (l) em fim de sílaba. (Nossos compatriotas gaúchos, por exemplo, não têm este problema.) Na hierarquização de erros, portanto, grafias como *jornau* para *jornal* ou *puliça* para *polícia* seriam avaliadas como erros de terceira grandeza, aqueles que envolvem o desconhecimento das correspondências idiossincráticas, lexicalmente determinadas, entre fone e letra.

Estamos, agora, em melhores condições para retornar à questão prática que colocamos: grafias que refletem as características dialetais devem ou não ser consideradas como erros de escrita? Qual deveria ser a atitude da escola diante de formas de transcrição de palavras que refletem as características de variedades linguísticas locais e sociais?

Pensando corretamente na prática escolar, considero que não temos nesse grupo de casos erros que refletem uma falha na aquisição das regras da ortografia, mas sim registros da diferenciação dialetal que devem ser, no início da escolarização, respeitados, e não cerceados, nem ridicularizados, nem penalizados. Com isso, não quero concluir que a escola deve desengajar-se da tarefa de fazer conhecer aos educandos a norma linguística padrão, pois isso seria fechar-lhes o acesso a um meio de comunicação que, dentro da nossa realidade, é um instrumento essencial para o trabalho e a atuação social nos níveis de melhor qualificação, influência e... pagamento.

Admitidos durante, digamos, os primeiros anos escolares, tais "erros" iriam sendo sistematicamente discutidos, através da introdução da noção de variação dialetal no ensino. Isso não me parece um obstáculo insuperável. Basta explicar que existe uma norma linguística ideal que, embora jamais plenamente realizada na fala

de quem quer que seja, constitui um padrão linguístico nacionalmente (e internacionalmente) convencionado como uma norma para a comunicação escrita. Quanto ao português falado pelo nosso grupo (geográfico e social), ele se afasta dessa norma internacional nestes e *nestes* traços, e nós, embora não devamos aprender a mudar a nossa maneira típica de falar, fazemos estes e *estes* e *estes* erros ortográficos, justamente por causa destes e *destes* e *destes* traços característicos da nossa maneira de falar.

Chegamos, assim, à necessidade imprescindível da pesquisa linguística. Para cada região geográfica e para cada subgrupo social, precisamos saber quais os traços característicos do português que é falado. A pesquisa linguística deverá determinar, para cada variedade geo-social da língua, o seu quadro 6 particular, ou seja, o seu elenco de fones que, em contextos equivalentes, correspondem ora a uma ora a outra grafia. O conhecimento dessa espécie de fatos permitirá ao linguista fornecer aos alfabetizadores de cada localidade e grupo social previsões bem precisas sobre as partes do vocabulário que oferecerão aos aprendizes maiores dificuldades na fixação da ortografia-padrão.

#### 4 — Uma proposta de gradação da matéria

Quero, finalmente, deixar aqui uma sugestão para um percurso didático no que diz respeito a uma gradação, em termos de dificuldade ortográfica, do vocabulário a ser introduzido nas fases iniciais de alfabetização. Supondo que o andamento natural da construção da teoria da correspondência fone-letra no português seja aquele esquematizado em termos das hipóteses A, B e C, e supondo que a matéria deva ser dada de preferência partindo do mais fácil para o mais difícil, parece-me que a seleção dos primeiros vocábulos deve obedecer à ideia de que a ordem ideal para a apresentação das letras seria uma ordem que se harmonizasse com o andamento natural da construção da teoria ortográfica. Obedecendo a esse critério, a ordem que quero propor é a seguinte:

19) Letras que transcrevem sempre o mesmo som (quadro análogo ao 1)

2º) Letras que correspondem a sons diversos segundo o contexto, encaradas apenas em seu valor fonético mais central e contexto mais geral (quadro análogo ao 2, valor fonético 1 e contexto 1)

HIPÓTESE  
A

39) Letras que, no conjunto de dialetos do português transcrevem ora um som ora outro, dependendo do contexto (alguns casos do quadro 4)

HIPÓTESE  
B

49) Letras que, no dialeto específico, transcrevem ora um som ora outro, dependendo do contexto (casos especiais de um quadro análogo ao 4)

59) Letras que, no conjunto dos dialetos do português, rivalizam na representação de um mesmo som num mesmo contexto (quadro 6, exceto u)

#### HIPÓTESE

69) Letras que, no dialeto em questão, rivalizam na representação de um mesmo som num mesmo contexto (casos especiais de um quadro análogo ao 6, com convergências fonêmicas com as exemplificadas na seção 3).

Esse andamento da alfabetização não é nenhuma invenção inovadora. Encontra-se implícito nas cartilhas mais lúcidas, e os alfabetizadores dotados de maior intuição sobre sua tarefa acabam naturalmente ordenando a matéria mais ou menos dessa maneira. Apenas creio que teremos uma grande vantagem se o trabalho for desenvolvido, consciente e refletidamente, por uma trilha que conduza o alfabetizando passo a passo para o conhecimento da lógica (e da falta de lógica) de nosso sistema ortográfico: a evasão escolar inicial diminuirá, obteremos desempenhos de leitura e escrita mais seguros e pessoas mais dispostas a apreender com raciocínio.

Temos aí, portanto, uma área de estudos na qual levantamentos de dados locais relativamente simples poderão fornecer informações de extrema relevância-para o ensino da língua escrita, e para um ensino que estimule os dotes da razão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARBOSA da Silva, Myriam (1974). *O ensino da leitura segundo perspectivas d\* uma análise ortográfico-fonológica*. Rio de Janeiro, tese de mestrado, Faculdade de Letras da UFRJ (editado como livro: leitura, ortografia e fonologia). São Paulo, Ática, 1981.
2. PEREIRA de Souza, Vicente. Linguística aplicada à alfabetização. *Ensaio de Linguística*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 1978. v.1., p. 96-166.
3. KATO, Mary Aizawa. *Projeto e elaboração de material para a alfabetização de adulto*. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro. 1978. 53-4. *Linguística e ensino do vernáculo*. 1978. p. 95-111.
4. NATAL Rodrigues, Ada, CAMARGO, N.; GOYANO, N.R.; GORDO, N. *Tempo de escola, cartilha de leitura*. Abril/MEC, 1974. t.I.
5. GPYNER, Helena. *Reformulação de currículos: alfabetização*. Rio de Janeiro, Convênio MEC/DEF, Secretaria Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, 1977. p. 75-6.
6. BISOL, Leda. *Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita*. Rio de Janeiro, Mobra, CE TE P/SE PES, 1974.
7. TASCA, Maria. *Línguas em contato, interferência na aprendizagem da escrita*. Tese de Mestrado. PUC/RS, Mobra, CETEP/SEPES, 1977.
8. FREITAS, Judith. *Linguagem oral e deficiência ortográfica*. Dissertação de mestrado em Educação, Salvador, Bahia, UFBA, 1975.
9. HOENIGSWALD, Henry M. *Language change and linguistic reconstruction*. Chicago, The University of Chicago Press, 1965.

#### 1.1.2-4 *linguística*

Para redefinir os objetivos gerais de ensino da língua materna — e em particular da alfabetização — e aprimorar a metodologia de trabalho, necessita-se de uma fundamentação científica. A busca dessa fundamentação leva necessariamente à ciência da linguagem a linguística.

O fato de os manuais de alfabetização desconhecerem o papel da linguística é em grande parte responsável pelo índice de fracasso no aprendizado da leitura. Por outro lado, o descrédito com que os "novos" velhos-métodos são recebidos e a necessidade de constantes adaptações, ditadas pela experiência e bom-senso do professor, só fazem confirmar que algo está errado neles; entretanto essas mesmas tentativas individuais indicam que algo pode e deve ser feito, através precisamente da formalização e fundamentação científica dos princípios subjacentes àqueles "bom-senso" que impede o fracasso total das "novidades" metodológicas. Uma visão científica do assunto não deverá onerar, antes pelo contrário confirmará o que já existe na *intuição* do professor (e do leigo em geral), embora em forma não-explicita e não-formalizada.

Assim a hipótese inicial é a de que a tarefa do professor de alfabetização será enriquecida e facilitada pelo apoio da Linguística Geral e em especial pelos estudos linguísticos do português. O professor não precisa ser necessariamente um linguista ou estudioso de linguística. "Basta que estenda um voto de confiança a uma área de estudos que não lhe é familiar, mas que lhe pode fornecer dois tipos de instrumental: a) uma infra-estrutura teórica para uma visão objetiva, correta, dos fatos linguísticos; b) uma apresentação sistemática, coerente, dos elementos que o falante usa e das combinações diversas em que os utiliza. Assim receberá, já destacado, o esquema regular implícito no funcionamento do sistema."<sup>3</sup>

#### 1.1.3- *Conceitos e premissas linguísticas básicas*

A linguística é uma ciência que vem sofrendo modificações profundas relativamente aos seus poucos anos de existência como disciplina independente. Não cabe nos limites deste trabalho aprofundar as discussões teóricas a respeito de diversas questões problemáticas. Limitar-nos-emos a apresentar um quadro mais ou menos sistemático e coerente, construído sobre as premissas comuns em que se apoiam as diferentes tendências da linguística, dos elementos mais úteis para o processo de alfabetização e ensino da linguagem nas primeiras etapas da escolarização.

Evitaremos sempre que possível a introdução de nomenclatura técnica sofisticada e desconhecida.

S Alberto Escobar, "Para que serve a linguística ao professor de Língua?", em *Língua, cultura e desenvolvimento*, coletânea de artigos organizada por Ruth Monserrat e Helena Gryner, Rio de Janeiro. Ed. Brasília, 1974, p. 20-1.

Assim, os conceitos e premissas que consideramos fundamentais e produtivos para formulação e prática de uma metodologia científica de alfabetização, são os seguintes:

1.1.3.1 — *langue-parole*. A dicotomia de Saussure *langue-parole* pode ser interpretada como oposição entre o sistema abstrato e suas manifestações materiais particulares.<sup>4</sup> Esta oposição é fundamental ao professor à medida que confirma sua intuição do caráter estrutural dos fatos da linguagem (língua enquanto rede de relações opositivas) e conduz sua atenção para o que é *funcional, oposição sistemática*, evitando a dispersão em detalhes não-relevantes para fins específicos a que se propõe.

1.1.3.2 — *significante-significado*. A língua (*langue*) é concebida por Saussure como um sistema de *signos* constituídos por um significado. O signo linguístico é um veículo entre dois elementos, ele "une (...) um conceito a uma imagem acústica"<sup>5</sup>, ou seja, um significante e um significado. É necessário não perder de vista que a separação desses dois constituintes eliminaria o próprio signo linguístico. Aplicados à alfabetização, esses conceitos explicam a não-funcionalidade, ou mesmo o fracasso do ensino dos sons da fala (métodos "fonéticos"), ou das sílabas, isoladas do contexto mais amplo em que ocorrem como *significantes* unidos a *significados* de signos.

1.1.3.3 — *arbitrariedade do signo*. O caráter convencional do signo, sua "arbitrariedade", não deve ser interpretado como levando à falta de organização. Na verdade, quando Saussure diz que "a língua é sistema de signos arbitrários", ele se refere ao fato de que a relação entre o significante e significado é *convencional*, isto é, sem motivação lógica inerente.<sup>6</sup> No ensino, a compreensão deste conceito levará a uma compreensão dos chamados "erros" (gramaticais, fonológicos ou mesmo lexicais) que serão admitidos dentro do contexto sócio-econômico, cultural, etc. O fantasma da correção será afastado sem remorsos.

1.1.3.4 — *sintagma-paradigma*. As relações que os signos mantêm entre si podem ser de dois tipos: relações sintagmáticas e relações associativas ou paradigmáticas. Na ordem sintagmática, o valor de um termo é decorrente do seu contraste com os termos que o precedem e os que seguem (relação *in praesentia*). Na ordem paradigmática, um termo se opõe àqueles com os quais tem qualquer coisa em comum (por semelhança ou diferença) e que não surgem no discurso justamente por que ele próprio ocorre (relação *in absentia*). (Saussure, p. 170-184.) Aplicados ao ensino, esses conceitos possibilitam a identificação de cada elemento no todo em relação ao qual se define:

4 Saussure, op. cit., p. 31 e seguintes.

5 Saussure, op. cit., p. 48.

6 Saussure, op. cit., p. 100-2.



a) sintagmaticamente, pelo *contraste* com o contexto presente, i.e, com o que foi enunciado. Ex: o contraste entre os sons representados por p, a, t, a, ou sílabas pa, ta, na palavra *pata*.

b) paradigmaticamente, pela *oposição* com os elementos ausentes, isto é, que não estão atualizados neste contexto específico, mas potencialmente existem, estão "na reserva". Ex: a oposição entre o som representado *por p* e o som representado

por *g* em pata e gata, na frase *a pata está nadando*, ou no nível gramatical, a oposição entre *ele* e *eu* na oração *ele vai ao cinema*.

1.1.3.5 — o *caráter oral da linguagem*. O signo linguístico é fundamentalmente oral, "a escrita é por si estranha ao sistema interno da língua". A consideração do caráter oral da linguagem possibilitou à descrição linguística descartar-se de falsas interpretações, isto é, de aspectos não-relevantes para a análise linguística em si. Se por um lado não se pode esquecer as relações entre a língua oral e a ortografia para fins de ensino da leitura, é importante frisar que o sistema ortográfico é secundário e, no caso da escrita alfabética, se fundamenta no sistema fonológico, ainda que haja interferência também de outros fatores.

1.1.3.6 - a *palavra*. O desenvolvimento de uma técnica-conjunto de procedimentos precisos, seguindo etapas previamente estabelecidas, na prática da análise de dados linguísticos desconhecidos, foi responsável pelo avanço do estruturalismo linguístico nos Estados Unidos. A teoria bloomfieldiana está diretamente ligada a esta prática em que a posição do cientista deve ser a do observador distanciado e imparcial do fato estudado. Bloomfield tinha uma concepção materialista (mecanicista, não dialética) e compartimentista dos fatos linguísticos, que se resume no esquema Estímulo-Resposta (Er-\* e R : um estímulo externo (E) leva alguém a falar (r), esta resposta linguística do locutor provoca um estímulo linguístico (e) no ouvinte, pro-vocando-lhe por sua vez uma resposta prática (R). Assim, E e R, "eventos práticos" pertencentes ao mundo extralinguístico, e *r* e *e*, constituem o ato linguístico.

A partir dos procedimentos desenvolvidos por Bloomfield, foi possível apreender as unidades dos vários subsistemas linguísticos, desde o fonema até os constituintes da oração. A definição bloomfieldiana de formas mínimas, que podem ser presas e livres (ou isoladas), embora em alguns casos se revele imprecisa, continua sendo válida, e é de importância capital para um método de alfabetização que recuse a separação artificial entre significante e significado, fixando-se *na palavra* (como forma mínima significativa livre) como ponto de partida *operacional* do processo de alfabetização, sem esquecer, por outro lado, que a própria palavra está inserida como *elemento* em um contexto mais amplo, a oração, na qual adquire seu verdadeiro significado comunicativo e que constitui o ponto de partida *teórico* do processo de alfabetização..

1.1.3.7 —a *comutação*. Para a apreensão dos fonemas é necessário ter conhecimento dos processos de comutação, desenvolvidos a partir das definições saussurianas dos eixos sintagmático e paradigmático da língua.

A comutação consiste em permutar dois elementos do *plano da expressão* (isto é, dois significantes) e verificar os seus efeitos no *plano do conteúdo* (isto é, do significado). Se houver alteração do significado, estaremos diante de *duas* unidades

(seja qual for o nível da análise (fonológico, morfológico, sintético). Caso contrário, estaremos diante de *variantes* de uma mesma unidade.

Sabe-se que o falante nativo não tem capacidade para apreender intuitivamente os fonemas do seu próprio idioma, e portanto de identificá-lo isoladamente. Assim, uma metodologia científica deve proporcionar ao falante meios corretos de chegar aos fonemas e sílabas sem desligá-los do contexto onde ocorrem *funcionalmente* (cf. os trabalhos do Círculo Linguístico de Praga, segundo o qual a língua é um *sistema funcional*). Como produto de *atividade* humana, a língua tem caráter de *finalidade*, é um sistema de meios de expressão apropriados a um fim, que consiste na realização da intenção do sujeito de *expressar* e *comunicar*).

A presente metodologia utiliza o processo de comutação para atingir tais fins.

1.1.3.8— *a língua como processo criador* A corrente linguística transformacionista, que abalou toda a concepção da língua e da linguística, a partir de 1957 (através de seu fundador, Noam Chomsky), não representou apenas o surgimento de uma nova corrente ou escola, mas a própria redefinição do objeto da linguística e da natureza da linguagem. A essa mudança de perspectiva não correspondeu uma *negação absoluta*, mas antes um *aprofundamento teórico* dos conceitos estabelecidos e condensados, em sua expressão mais coerente, na obra de Z. Harris, alterando-se no entanto a perspectiva subjacente a estas conceituações. A ênfase está, em decorrência disso, no caráter *criativo*, na *produtividade* na linguagem humana, que a distingue dos demais sistemas semióticos, permitindo a definição da espécie humana através dessa sua capacidade exclusiva.

A visão do homem como "possuidor" e "criador" de sua própria língua leva necessariamente a uma mudança no enfoque do *ensino da língua*. A escola não *fornece* ao aluno seu instrumento de representação do mundo e de comunicação. Ao contrário, a realização da potencialidade que como ser humano o falante traz ao nascer, é possibilitada através dos dados que a comunidade linguística compartilhou com ele enquanto membro do grupo social, *antes de vir para a escola*. Portanto, a postura correta do ensino (teórica e praticamente) deve ser a de receber e aceitar o *desempenho* linguístico do aluno, reconhecer *as regras interiorizadas*, isto é, a *competência* que aos 6 ou 7 anos ele já adquiriu quanto ao domínio de sua própria língua. A escola não *ensina* a língua ao aluno, ela apenas *ativa* e *desenvolve* a *percepção* e produção das formas superficiais de acordo com os princípios (regras) subjacentes gerais já interiorizadas durante a primeira infância.

1.1.3.9 - *o dispositivo de aquisição da linguagem*. O DA L é a hipótese psico-linguística proposta por Chomsky (1965) que afirma que toda criança nasce com um Dispositivo de Aquisição da Linguagem.

O DAL é um conjunto de estratégias e princípios que permitem à criança descobrir, através de dados linguísticos do ambiente, quais são as regras de sua gramática. Este processo não é casual, por tentativas e erros, *mas altamente sistemático*.

Foi demonstrado que existem diferenças *específicas* entre a fala de um adulto e a de uma criança que se pode demonstrar serem completamente sistemáticas. (Ex: a formulação da pergunta em inglês sem inversão de posição do sujeito.)

O nosso trabalho baseia-se no princípio de que a linguagem é inata no homem (*específica* da espécie) e conseqüentemente *na gramática universal*. Uma das evidên-

cias relacionadas à aquisição da linguagem consiste no fato de que toda criança por volta dos 5 anos — apesar do vocabulário obviamente mais limitado do que o do adulto - já domina a gramática básica de sua língua.

A existência de universais linguísticos possibilita a aplicação de regras transformacionais, embora a metodologia aqui proposta ainda não possa contar com resultados de caráter científico baseadas em pesquisa psicolinguística sobre a aquisição específica do português.

1.1.3.10 - *as variações linguísticas*. A língua não é um sistema monolítico. Qualquer variação de uma língua é coerente, estruturada e funcional.

Esse princípio é confirmado pelas pesquisas sociolinguísticas e *deve estar sempre presente* não apenas na elaboração da metodologia, mas principalmente na aplicação prática.

Um professor livre do preconceito de que os dialetos (sociais e regionais) não-prestigiados são simples distorções da língua-padrão conseguirá melhores resultados, mesmo sem material e técnicas especialmente elaboradas para lidar com as variações linguísticas.

Com esta percepção sobre a linguagem o professor não perderá tempo tentando corrigir as manifestações gramaticais e sociológicas que se afastam do padrão — e se concentrará no ensino da *leitura* em si mesma.

Por outro lado, não considerará "problema de foniatria" ou mesmo "pouca inteligência" resultados de testes feitos na base da língua-padrão (o que é importantíssimo porque ao considerar "problemática" uma criança, o professor muda sua *atitude* com relação a ela, prejudicando o próprio processo da aprendizagem: foi provado que a atitude do professor se reflete no aproveitamento da criança).

Este aspecto se torna mais crucial durante o ensino da linguagem escrita. Na verdade, existe um preconceito arraigado de que a linguagem escrita é a base da linguagem falada. É importante frisar que, qualquer que seja o dialeto do falante, todo erro na relação entre fala e escrita no nível da pronunciado vocabulário ou da gramática reflete uma *falha no sistema de escrita*, e não na linguagem falada.

Enquanto a criança que usa o português-padrão necessita aprender os "processos e mecanismos para obtenção de um significado a partir de uma página escrita", a criança que fala um dialeto não-padrão, além de aprender o processo da leitura, deverá ao mesmo tempo aprender a língua dos materiais didáticos.

Acrescentamos apenas que o material deve ser organizado em função da própria realidade da criança.

O professor deve reconhecer o que é falha na aquisição da leitura e o que é interferência de padrões dialetais (sem que isso signifique que o professor deva saber falar o dialeto em questão).

1.1.4 — *Experimentos que serviram como base teórica e/ou prática, para a elaboração deste projeto.*

a) Nos últimos quinze anos, em diversos países da América Latina e da África, têm sido alfabetizados milhares de adultos por um método completamente inédito na história da alfabetização. As premissas teóricas de tal método estão centradas na compreensão do conhecimento como um processo. Processo de liberação, de toma-

da de consciência das relações do homem com o mundo, consigo mesmo e com os demais. Semelhante visão do conhecimento não admite a escola como uma casa na qual se convidam os estudantes a assumirem uma atitude passiva para receber a transferência do conhecimento existente, sem refletir sobre a possibilidade de criar este conhecimento. E é por isso também que a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, o educador apenas auxiliando-o. Pela mesma razão não cremos nos silabários que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação, e que reduzem o analfabeto à condição mais de objeto de sua alfabetização que à de sujeito da mesma. Aqui radica a responsabilidade fundamental do professor, a necessidade de alterar a atitude que lhe é característica desde eras imemoriais, a atitude de superioridade em relação ao aluno. Só assim poderá haver uma verdadeira relação de diálogo entre ele e o aluno, e o verdadeiro processo de conhecimento, porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação entre os dois sujeitos. Sempre que se converter o "tu" desta relação em mero objeto, se estará pervertendo o diálogo e já não se estará educando e sim deformando.

## *2.2 — Algumas condições gerais necessárias para o êxito de qualquer técnica de alfabetização.*

### *2.2.1 — Introdução de todos os elementos significativos*

Isto significa que se deve incluir:

- a) todos os símbolos de fonemas, inclusive acento, nasalização, diacrífcos, etc.
- b) os diversos esquemas em que aparecem esses símbolos, isto é, cada símbolo deverá ser ensinado em todas as posições em que ocorre. Na prática, isto significa a gradual introdução dos diferentes esquemas silábicos, com atenção especial às sílabas fechadas, grupos de consoantes, grupos de vogais, etc.
- c) as palavras funcionais comuns (preposições, artigos, conjunções, etc), que devem ser reconhecidas à primeira vista para uma leitura fluente. Esta lista deve incluir os morfemas obrigatórios para todos os tipos de oração;
- d) convenções especiais, como a pontuação e as letras maiúsculas.

A ordem em que se apresentam os elementos deve depender do equilíbrio entre sua utilidade, dificuldade, naturalidade, etc.

### *2.2.2-0 critério da produtividade*

Em termos simplificados, produtividade ou utilidade significa o que é que podemos fazer com uma letra ou sílaba determinada; em que palavras, frases ou orações ocorrem essas letras ou sílabas. As letras, e sílabas mais produtivas são aquelas que se podem utilizar para formar o maior número de palavras significativas úteis (nomes ou substantivos, verbos, adjetivos) para construir orações naturais. Quer dizer, não interessa a frequência absoluta de letras, por exemplo, mas a quantidade de diferentes palavras em que a letra aparece.

### *2.2.3-0 critério da naturalidade*

Em termos de palavras, a prioridade máxima deve ser a de proporcionar como textos de leitura as sequências naturais, pois sem orações inseridas em contextos naturais os alunos terão dificuldade e não poderão nunca saber se leram corretamente ou não. Menos material que seja realmente natural é melhor que uma grande abundância de material artificial, pomposo.

### *2.2.4 - O critério da dificuldade*

A dificuldade maior, em geral, não advém da complexidade de um símbolo isolado. Ela provém da confusão provocada principalmente por quatro fatores: a) a introdução, na mesma lição, de elementos demasiado parecidos; b) a formação de hábitos em determinada etapa que deverão ser abandonados mais tarde; c) materiais limitados a um só esquema (mesmo número de sílabas, por exemplo, ou acento sempre na mesma sílaba; d) a introdução de muitos elementos novos ao mesmo tempo.

(Precaução: não se deve deixar para o fim do 1º livro de leitura as coisas difíceis. Estas têm que ser ensinadas desde o começo (bem-dosadas), de modo que o aluno possa praticá-las bastante.)

(Precaução nº 2: não deixar para o fim do livro uma grande quantidade de elementos. Isto é muito comum: o livro vai avançando lentamente até que, de repente, o autor decide amontoar tudo o que resta nas últimas três ou quatro páginas.)

### *2.2.5 - Alternância entre o difícil e o fácil*

Cada lição deve incluir conteúdo suficiente para que o aluno tenha que lutar um pouco. Isto o fará sentir-se satisfeito. Entregar-lhe as coisas todas "mastigadas" não o ajudará nem a aprender nem a desenvolver sua auto-estima. Ao mesmo tempo, é preciso haver uma alternância bem-dosada entre o fácil e o difícil para dar tempo, à assimilação e sedimentação do aprendido. É assim que funciona qualquer processo de aprendizagem humana.

### *2.2.6 - Testes de eficácia dos materiais e exercícios utilizados em sala de aula*

Não se deve pôr à prova a eficácia das atividades de alfabetização em um pequeno número de alunos brilhantes, altamente motivados. Tais pessoas provavelmente aprenderiam a ler em qualquer circunstância, até talvez ouvindo como lêem os outros. Alguns alunos, também muito motivados, mas não tão brilhantes, aprenderão mais lentamente. Talvez nem aprendam a ler se não forem eliminados determinados obstáculos, tais como métodos e materiais precários. Outros, bastante inteligentes, mas não motivados (de modo que só assistem às aulas por pressão social), talvez não aprendam. Assim, os métodos e materiais serão melhor testados em sua eficácia com alunos de capacidade mediana ou um pouco inferior, mas nunca com os extremos, os mais lentos ou mais rápidos, e os menos interessados.

### 2.2.7 - Sobre o léxico.

Para ser aprendida facilmente, uma palavra deverá satisfazer pelo menos os seguintes requisitos: a) ser psicológica, social e culturalmente significativa; b) ser específica, não-genérica; c) estar inserida em orações e contextos naturais; d) ter um potencial gerador bem definido, tanto no sentido da análise (sílabas e sons produtivos para formar novas palavras) como no da síntese (e associação de ideias em geral).

### 2.2.8 — Sobre os erros dos alunos

Jamais se deve, para corrigir um aluno que não leu corretamente, *repetir o erro*. Deve-se simplesmente pronunciar a forma correta, sem prestar atenção ao erro. Ao mesmo tempo, deve-se ter muito cuidado em não interpretar como erros (embora incoscientemente) formas do dialeto sócio-cultural do aluno. Assim, ele aprenderá a escrever corretamente e continuará pronunciando como sempre pronunciou, sem que haja traumas e perda de auto-estima.

### 2.2.9 - A ortografia

A situação ideal seria aquela em que para cada som significativo (fonema) da língua correspondesse um único símbolo gráfico (letra) e vice-versa. Isso infelizmente não ocorre com as chamadas línguas de civilização, cuja longa tradição escrita provoca o paulatino distanciamento entre os dois sistemas simbólicos. Assim, o aprendizado da leitura implica uma dificuldade a mais: a da não-univocidade entre os símbolos da fala e os da escrita. Isto também deverá ser levado em conta para a introdução correta dos elementos, no sentido de evitar confusões desnecessárias.

### 2.3 — Aprendendo a ler

A leitura parte da compreensão de oração como um todo; através das relações entre estrutura superficial e estrutura profunda faz-se consciente a ligação som-significado.

As possibilidades de expansão e inversão na ordem dos vocábulos levam a análise até a compreensão das palavras (ver *Aspecto Sintético*).

A palavra deve ser compreendida como sequência de fonemas provida de um significado. Através da comutação - operação basicamente oral —, "constróem-se" novas unidades. Obtém-se, assim, através de, relativamente, poucas combinações, *todas as palavras da língua*.

Observe-se que a *sílaba* não é tomada como unidade: é apenas um passo intermediário na análise — entre a palavra e o fonema — e só é estudada enquanto a sequência de elementos "comutáveis". Daí advém o fato de a sílaba *nunca ser apresentada isoladamente*.

#### 2.3.1 — Palavra-chave

Palavra-chave é aquela que satisfaz os requisitos expostos em 2.2. A primeira aula deve começar pela introdução e aprendizado de pelo menos

*dois elementos*. Está provado que uma pessoa não aprende realmente enquanto não tem algo com que comparar o ensinado. É mais fácil aprender a relacionar e comparar coisas que aprender cada uma em separado, de forma isolada. Por outro lado, há o perigo contrário de introduzir muitos elementos ao mesmo tempo, provocando confusão. Os elementos introduzidos na primeira aula não deveriam exceder de cinco ou sete. No final da aula, os elementos aprendidos devem ser apresentados novamente em forma de oração com duas ou três palavras no máximo. Estas devem ter um esquema geral que contraste agudamente e podem ser aprendidas primeiro como totalidades.

Como primeiro passo, a partir de uma oração (produzida pelos alunos em contexto natural), destaca-se uma palavra-chave (substantivo concreto, de preferência). Através de exercícios de transformações e comutações, sempre no nível oral, procura-se concentrar a atenção do aluno no duplo aspecto dessa palavra; ela é, ao mesmo tempo, um elemento de um todo maior, a oração, e um todo constituído de elementos menores, sílabas, sons. A oração deverá ser escrita no quadro, seguindo-se exercícios de reconhecimento visual da palavra-chave em diferentes contextos (outras orações escritas, vários tamanhos de palavra, etc). Quando o aluno estiver bem familiarizado com esta palavra, repete-se todo o processo com uma segunda palavra-chave. O ideal seria que esta segunda palavra estivesse presente na oração-base usada, ou que nela pudesse aparecer naturalmente.

Até este momento, a criança estará em condições de poder "reconhecer" duas palavras completas. Mas, como foi comprovado em experiências dos últimos anos, o reconhecimento de palavras completas não significa o reconhecimento de uma forma total. As experiências realizadas por Marchbanks e Levin<sup>1</sup> e Elkind, Koegler e Go<sup>2</sup> demonstraram que os leitores iniciantes reconhecem palavras completas sobre a base de letras particulares e não pela forma total da palavra. Os pontos de referência mais importantes são as letras iniciais e depois as finais. Outra recente investigação indica que, se os leitores iniciantes continuam usando letras isoladas ou grupos de letras como única estratégia para o reconhecimento de palavras inteiras, este hábito se torna tão forte que lhes impede o aprendizado de outras estratégias muito mais úteis.

Assim, ao chegar a este ponto, deve-se passar imediatamente a um segundo passo.

### 2.3.2 - *Sílabas*

Um conceito, pelo menos, os alunos deveriam assimilar bem desde a primeira aula: que as palavras escritas se compõem de pequenas partes reconhecíveis. Se um aluno aprende a reconhecer palavras (isoladas ou dentro de orações) concentrando-se unicamente na forma geral (por sua vez fundada na identificação da letra inicial, cf. § precedente), acabará se confundindo no momento em que depare com outra palavra da mesma forma geral, uma vez que ainda não foi treinado para descobrir os detalhes internos da palavra.

1 Gabrielle Marchbanks e Harry Levin, "Cues by which Children Recognize Words"; *Journal for Educational Psychology*. 1965.

2 Elkind, Koegler e Go. "Studies in Perceptual Development". *Child Development*, 1964.

O que se espera com o ensino de sílabas? Que essas sílabas cheguem a formar parte de um esquema de relações. As sílabas se relacionam de duas maneiras totalmente diferentes. Externamente, relacionam-se mutuamente à medida que se combinam para formar palavras e orações significativas. Mas também se relacionam entre si por sua estrutura interna. Ao captar essa relação interna, *reduz-se a carga de memória* do aluno, uma vez que a memorização de coisas desconexas é talvez a faculdade menos desenvolvida do cérebro humano.

As sílabas devem ser aprendidas através de exercícios de busca, combinação, contraste, identificação, leitura, etc, mas sempre ligadas ao seu contexto natural — palavras ou unidades maiores. É importante frisar também que este treinamento não deve ocupar muito tempo da aula, que ele deve ser um instrumento para a leitura significativa e não o objetivo total de uma hora de aula.

### 2.3.3 — *Lendo uma oração*

Além de poder identificar (ler) duas palavras-chave em um contexto oracional natural, e analisá-las em suas sílabas constituintes, o ideal é que o aluno possa, já na primeira aula, *ler* uma oração simples, com uma terceira palavra-chave, "sacada" por ele mesmo ou induzida pelo professor (só em último caso), a partir de uma combinação significativa das sílabas já aprendidas, destacadas das duas primeiras palavras-chave.

### 2.3.4 - Partículas funcionais

As partículas funcionais são membros de uma pequena classe gramatical, cujo significado primordial é uma relação gramatical. Podem ser uma palavra, um clítico ou um afixo. Ex: preposições, conjunções, indicadores de plural, artigos, pronomes, etc. Opõem-se às partículas funcionais os nomes ou substantivos, os adjetivos e verbos, cujo significado habitualmente se refere ao mundo extralinguístico.

É pouco comum haver uma oração sem algumas partículas funcionais. Assim, desde o início da aprendizagem da leitura é preciso atentar para elas. Isso não significa que deverão ser focalizadas no primeiro dia: poderíamos usar uma forma particular de verbo ou substantivo (com os aspectos essenciais à oração) sem analisarmos essa unidade nas primeiras lições (o artigo, por ex., em português, é automático em quase todas as orações que tenham substantivos). Mas a partir da 3ª ou 4ª lição será quase impossível ensinar qualquer coisa significativa sem incidir sobre algumas partículas funcionais contrastantes.

*Ora, para uma leitura sem tropeços o aluno precisa poder reconhecer instantaneamente as partículas funcionais essenciais da própria língua.*

Isso não quer dizer que as partículas funcionais devam ser aprendidas como palavras-chave. Ao contrário, elas são aprendidas mais eficazmente *como um elemento integral de uma frase*, e não isoladamente. A partícula funcional, em particular as obrigatórias em determinado contexto, é uma parte tão automática da fala que, habitualmente, o aluno a lerá automaticamente, sem prestar muita atenção à sua forma na página impressa. A experiência mostra que se uma partícula funcional é realmente obrigatória a carga de sua aprendizagem é mínima ou não existe.



**Precaução:** não cair em nenhum dos dois erros: se o aluno pronuncia as partículas funcionais sílaba por sílaba, letra por letra, retardará sua leitura e se transformará em um *leitor de palavras* (isso acontecerá se elas forem aprendidas como coisas isoladas, fora do seu contexto intonacional natural); se ele aprende a ler através de frases unicamente, sem ocasião de analisá-las em unidades menores, forma-se o hábito de adivinhar desatinadamente. Deve haver um enfoque adequado tanto das unidades maiores como das menores, só então os alunos lerão bem.

### 3 — Sugestão de Atividades para uma Unidade Inicial

Não pretendemos propor um cronograma em termos de uma unidade já que o número de aulas necessário para seu desenvolvimento dependerá de critérios tais como: o nível da turma, a época do ano letivo e a complexidade maior ou menor de cada unidade. O importante é que as aulas sejam de tal modo articuladas que nunca levem à rupturas e à descontinuidade. De outra forma o aluno estaria sujeito a uma série de dados estanques que ele mesmo não saberia organizar, impedindo, portanto, a síntese globalizadora.

I - A partir de um jogo, desenho, estória ou dramatização, aproveitar situações espontaneamente criadas pela turma, em que possam surgir orações como as seguintes:

II - A bola pulou.

O pato sumiu no mato.

**Nota:** Os exemplos são apenas ilustrações de como as orações podem ser apresentadas. A sua constituição (número de palavras, tipos de fonemas e vocabulário) é variável. Apenas devem obedecer aos critérios de complexidade crescente e produtividade já mencionados.

III — Depois de escrever as frases no quadro, para cientificar-se de que o aluno discrimina as duas orações, o professor pode fazer perguntas tais como:

- a) quantas palavras têm as orações?
- b) qual a oração maior?
- c) quantas palavras ela tem?
- d) quantas palavras tem a oração menor?
- e) qual a palavra menor da primeira oração? E a maior?
- f) onde está escrito "a bola pulou"?
- g) e na segunda o que está escrito? e assim por diante. ...

**Nota 1:** ao visualizar uma frase escrita o leitor se depara com palavras de vários padrões quanto ao número de sílabas.

Ao contrário do que se poderá supor, este fator não interfere negativamente na aprendizagem. Um dos pré-requisitos para uma apresentação realista do texto escrito é a seleção de palavras de extensão variada, isto é, número de sílabas diferentes.

Ao mesmo tempo, a diferença de extensão pode ser - numa primeira etapa — meio válido de identificação da palavra (reconhecimento visual).

Nota 2: estas atividades são aconselháveis apenas para unidades iniciais, já que seu objetivo (discriminação dos diversos elementos da oração e reconhecimento do espaço branco e outros recursos gráficos) já deverá ter sido alcançado em unidades posteriores.

IV— Leitura Natural e Fluente.

V — Operações Sintáticas (oralmente)

a) Interrogação - o professor poderá, para introduzir esta operação, pedir que um aluno pergunte ao outro "se a bola pulou", por exemplo. Neste momento ele apresenta e explica o sinal de interrogação, tentando mostrar a correlação entre a entoação da língua falada e a pontuação da língua escrita, sem recorrer a imagens artificiais, como "isto é uma bengalinha", etc. . .

1. A bola pulou?
2. O pato sumiu no mato?

b) Negação

1º) A bola pulou + NÃO = A bola não pulou.

A bola não pulou não.

Não. A bola não pulou.

O mesmo com a segunda oração.

c) Interrogação com estrutura sintática específica (entoação e substituição do SN sujeito por QUEM)

O pato sumiu no mato.

SN

QUEM sumiu no mato + entoação = Quem sumiu no mato?

A bola pulou.

SN

O QUE pulou + entoação = O que pulou?

O QUE É QUE O

QUE FOI QUE.

d) Substituição no SN sujeito

A bola pulou. A

peteca pulou. O

gatinho pulou.

A bola pulou.

Ela pulou.

Obs.: a substituição deverá também ser feita com a outra oração.

e) Expansão de SN na posição de sujeito

O pato	sumiu no mato.
O pato amarelo	sumiu no mato.
O pato do Joãozinho	sumiu no mato.
O pato levado do Joãozinho	sumiu no mato.
O danado do pato do Joãozinho	sumiu no mato.

VI — Identificação da palavra-chave em novos contextos.

A bola pulou.

- 1) A bola do palhaço Carequinha caiu no telhado.
- 2) Eu jogo bola na rua.
- 3) Carlinhos correu atrás da bola.

O pato sumiu no mato.

- 1) O pato apareceu perto do poço.
- 2) O pobre do pato vai pra panela.
- 3) O gatinho é amigo do pato.

O mesmo poderá ser feito através de folhas mimeografadas distribuídas aos alunos, para que cada um, trabalhando individualmente, possa reforçar o que foi feito em conjunto.

Estre as etapas 6 e 7 sugerimos a introdução de mais algumas operações sintéticas.

f) Interrogação com substituição do SV

O pato sumiu no mato. SV

fez o quê?

O que . . . fez?

O que é que . . . fez?

O que foi que . . . fez?

O pato fez o que + entoação = O pato fez o que?

Nota: No caso da outra oração, em que o SN sujeito não é agente, usa-se o verbo acontecer ou outros semelhantes.

Ex: A bola pulou.

O que aconteceu com a bola?

g) Substituição no SV

A bola pulou.

A bola sumiu.

A bola furou.

A bola é azul.

O pato sumiu no mato. O pato  
apareceu de novo. O pato está  
sujo de lama.

Nota: o próprio aluno poderá propor novas substituições através de mímicas para que os outros decodifiquem.

VII — Atividades de discriminação auditiva da(s) palavra(s)-chave.

1) Relacionar as figuras às palavras



bola



pato

2) Ligar as palavras iguais com um traço, relacionando-as à figura:

bola



bola  
pato  
mato

3) O professor distribui fichas aos alunos com as palavras-chave, escrevendo separadamente de modo que haja várias fichas com PATO e várias fichas com BOLA. O professor, ou um aluno, pronuncia uma dessas palavras; os alunos que têm a ficha deverão ir ao quadro de pregas e colocá-las junto à figura que representa.

4) Identificar a palavra que corresponda à figura:



pato

mato

bola

pá



lá

pato

mato

pá

Obs.: Outros exercícios semelhantes poderão ser feitos nesta etapa.

VIM — Atividades de discriminação auditiva da(s) palavra(s)-chave. 1)

Relacionar figuras cujos nomes comecem igual:



2) O professor pronuncia várias palavras entre as quais estão algumas que começam com uma das sílabas constituintes das palavras-chave, por exemplo: bola. Solicita que, ao dizer uma palavra começada como bola, os alunos batam palmas.

Ex: boneco, bonita, macaco, mato, pato, bolo  
boca, bota, nariz, papel, bofe, panela.

3) O professor divide a turma em grupos. Os grupos alternadamente irão completando o seu pensamento com uma palavra que termine como pato.

- antes de vir para a escola, você calça o seu. . . (sapato)
- um animalzinho que gosta muito de queijo, tem o rabo comprido e fino é o . . . (rato)
- quando a mamãe caiu da escada levei um grande . . . (susto)
- o passarinho fugiu da gaiola e voou pro . . . (mato)
- quando o motorista avançou o sinal, o guarda soprou o . . . (apito)
- a galinha chocou o ovo e nasceu um bonito . . . (pinto)

4) O professor apresenta um quadro com gravuras onde apareçam nomes de objetos que terminam como bola.

A criança aponta a gravura, diz o nome (mala p. ex.) e outro aluno faz uma frase. Mais algumas operações sintéticas poderão ser feitas neste momento.

Expansão do SV e da O

1) Respondendo às questões: 1) ONDE?

A bola pulou ONDE + entoação = A bola pulou onde? ou  
Onde a bola pulou?

A bola pulou no chão (na rua, no quintal) S.

Adv. de lugar

2) COMO?

A bola pulou COMO + entoação = A bola pulou como? ou  
Como a bola pulou?

A bola pulou de repente (com força, alto, devagarzinho) S.

Adv. de modo

3) QUANDO?

A bola pulou QUANDO + entoação = A bola pulou quando? ou  
Quando a bola pulou?

A bola pulou nesse instante (agorinha, na hora do jogo, na hora do recreio, etc.)

S. Adv. de tempo

Nota: As demais operações sintéticas (n<sup>os</sup> 6,13,14, 15, 16 e 17) deverão ser trabalhadas em unidades posteriores.

IX — Montagem do paradigma

bo	la	bo	la	pa	to	pa	to
bo	lo	ba	la	pa	nela	ma	to
ca	bo	pane	la	pa	lito	ga	to
bo	ca		ta	em	pa	da	to
bo	neca	ca	la	ca	pa		ca
caram	bo	to	la	a	pa	gador	to
	la		la	so	pa	sapa	to
			go			a	la

Nota 1 — A montagem do paradigma poderá, num segundo momento, ser feita por cada aluno individualmente (caderno ou folhas mimeografadas) para reforçar o que foi feito em conjunto.

Nota 2 - Como a montagem do paradigma pode ocupar o tempo de uma aula, sugerimos ao professor que, antes de iniciar a etapa 10, numa aula seguinte, refaça esta montagem mesmo de forma mais simplificada, para que, ao criar palavras novas, o aluno possa ter presente não só a palavra-chave, mas também a análise desta no paradigma.

X - Criação de palavras novas a partir dos fonemas constituintes das palavras-chave.

topa - tola - boto - papa - bobo - pala - Totó

Sugerimos neste momento que o professor a partir da palavra-chave pato, apresente pata para que a criança chegue mais facilmente à comutação dos fonemas e à formação de novas palavras. bota - tala — topa - batata — patota — lata

XI — Exercícios escritos com as palavras dentro da frase 1)

Complete de acordo com a figura:



a) A ..... pulou. pata  
bala  
bola



b) O ..... pulou. bobo  
pato  
Totó



c) A ..... sumiu no mato. mata  
bola  
lata



d) ..... bota



a ..... na ..... bola  
Totó  
lata



e) A .....

está na ..... lata  
batata



2) Leia e complete com a palavra certa:

a) A ..... sumiu no mato.

b) A ..... está na lata.

c) A bota do ..... sumiu.

topa  
bobo  
patota

patota  
papa  
pala

bobo  
pato

1. Conta (ou canta) uma antiquíssima lenda arménia que todo ser humano, ao nascer, traz impressa na fronte a marca exclusiva, dadivado Criador. Através da luta de viver, cuja poeira obscurece a marca original, esquecemos ou ignoramos nossa identificação. Mas, ao fim da luta, quando só importa o brilho interior do que aprendemos com a vida, reaparece a marca indelével do que somos. E ao saber

Expositora: *Prof a. Luiza Teodoro Vieira*  
*Universidade Federal do Ceará*

quem somos, nos reconhecemos como irmãos de todos os demais seres humanos. Pois, embora única para cada um, a marca do Homem traz a caligrafia inconfundível de sua origem e de seu fim comuns.

O mito provoca-nos esta reflexão inicial sobre o dualismo (ou pseudo-dualismo) entre o regional e o universal em educação. Se encaramos educação como o processo de aprender a viver com plenitude, o caminho de procura da realização do ser humano em todas as suas dimensões, poderemos, como os pastores arménios que criaram a lenda, imaginar que educar é clarificar a marca original que temos na fronte. Original como origem. Original como única para cada um. E cada um se identifica a partir de suas raízes. Histórica, geográfica e culturalmente situado, cada ser humano se expande a partir dessas circunsntâncias radicais, identificando-as para moficá-las e modificar-se no dinamismo da vida. Compreendem sua história para, sabendo-a e sabendo-se, planejar lucidamente o futuro na consciência do presente que é, sempre, caminho. Situando-se em sua cultura a fim de, absorvendo-a, ser capaz de transcendê-la, respeitosa, amorosa e corajosamente.

Ainda no clima da lenda (e "a lenda, por ser lenda, é verdadeira", diz a verdade poética de Thiago de Melo) devemos desejar que o processo educativo nos leva a perceber, à medida que nos situamos, a unidade fundamental que nos integra aos demais humanos e ao Cosmos: notas dos acordes dessa sinfonia que intuimos, sem conseguir ouvi-la toda, deste lado da eternidade.

Não seríamos intelectuais contemporâneos se nos faltasse a percepção da urgência de conscientizar a noção de universalidade. Tripulação da ameaçada nave espacial Terra, ou nos reconhecemos como irmãos de destino e de propósitos ou nau-



fragaremos tristemente nos combros das divisões arbitrárias que servem de justificativa à opressão, ao preconceito, aos variados requintes de abuso do poder.

2. Devemos, outrossim, considerar que todo crescimento é um processo.

A consciência da universalidade, vem sendo resultado, no Ocidente, de um processo histórico-dialético, opondo-se às noções estreitas de provincialização nacionalista que aguçaram a partir da Renascença.

No ser humano, a plena consciência da sua universalidade é uma tarefa de períodos mais maduros do desenvolvimento mental.

A criança tem sua visão de mundo restrita aos seus horizontes: suas fontes de afeto, conforto, nutrição, segurança.

Ao mesmo tempo, a intensa afetividade que prevalece no comportamento até à adolescência deixa um amplo cuidado que nós, adultos, devemos ter em relação aos conteúdos que apresentamos à criança e ao adolescente. Se lhes oferecermos uma visão do outro com igual conceituai e afetivamente, teremos pessoas mais preparadas para o desafio do futuro, de um mundo sem fronteiras. Se lhes damos as usuais restrições, dentro de uma visão de classe, de casta, de ideologia, preparamos mentes sectárias e objetos, ao invés de sujeitos, pessoas-objeto manipuláveis com extrema facilidade por todas as formas de poder: político, religioso, intelectual, econômico.

3. Por outro lado, temos a realidade: somos educadores de um País dependente econômica, política e ideologicamente das potências manipuladoras da distribuição dos bens na face da terra.

Lidamos com crianças e jovens de uma região, o Nordeste brasileiro, que é duplamente dependente: enquanto parte de um País periférico, ao tipo de desenvolvimento que se convencionou aceitar como desejável e enquanto região, explorada pelas regiões mais "desenvolvidas" dentro do próprio País. Além do mais, a maioria das crianças nordestinas atingidas pela escola pública sofre, mais ainda, a opressão do modelo classista da nossa sociedade. São crianças de meio urbano e meio rural carentes das possibilidades de fruição dos bens de consumo e de cultura das classes dominantes. Qual a experiência real da universalidade que pode ter o oprimido? A primeira delas teria que ser, sem dúvida, a da universalidade da opressão. O que significa, é claro, a universalidade do desejo de libertação de todas as formas opressivas. Significaria, também, dar a essas crianças e jovens o conhecimento daquilo a que têm direito de aspirar, o conhecimento dos verdadeiros direitos humanos. Como?

Temos o primeiro obstáculo: faz parte da ideologia do oprimido o menosprezar-se e o menosprezar, evidentemente, aquilo que é resultado de sua ação sobre o mundo: sua cultura. Ora, esse auto-desprezo é a maior das armas do *status quo* para manter-se. O pobre não acredita no pobre. Não acredita na sua força e no seu valor. Bem o diz um dos hinos das Comunidades de Base:

"Eu acredito que o mundo será melhor quando  
o menor que padece acredita no menor".

Como acreditar em si sem se conhecer? Onde buscar a força de crer senão nas próprias raízes? Na história de uma luta pela sobrevivência travada a cada momento no trabalho aparentemente sem grandes resultados, nas formas de resistência obscura aos olhos da ideologia dominante, mas impressionantes de criatividade e riqueza?

Na expressão dessa luta de resistência que se pode encontrar no humor, no canto, na festa, na filosofia e literatura populares? Valorizar essas formas de cultura e sobrevivência é valorizar a força do pobre, a sua vida. É redescobrir com o dominado aquilo que tem feito sobreviver e que o libertará, uma vez conscientizado e posto em formas de ação comum. É nesse sentido que uma educação voltada, não exclusivamente, mas, talvez, prioritariamente, para a realidade imediata da criança e do jovem, para a cultura de sua comunidade, para a luta e as vitórias concretas do dia a dia, se faz necessária como base para o homem que, reconhecendo-se, se reconhecerá em qualquer outro homem, em qualquer tempo e lugar.

4. Uma reflexão se torna muito necessária em vista dessas constatações: que tipo de material de leitura, que tipo de atividades, enfim, quais os objetivos da produção de um material didático dentro dessa perspectiva de atingir o universal pelo regional?

A criança e o jovem deverão receber instrumentos que os motivem para observar, julgar e participar. Primeiro, saber ver o que nos rodeia é fundamental. Muitos passam pela vida como no tema de Chico Buarque: ". . . O tempo passou na janela e só Carolina não viu. . ." Na relação opressor-oprimido se estabelece essa dificuldade de "viver".

Pensa-se que se vê que os meios de divulgação dizem que deve ser visto, e da maneira pela qual eles desejam que as coisas sejam vistas. E como só se vê o que se pode, é comum que os oprimidos pelo sistema (e que não são somente os que não dispõem de meios materiais) sejam realmente cegos em relação à realidade que os circunda. São raras, para dar um exemplo, as professoras do meio rural e/ou da periferia urbana que julguem dignas de atenção as formas populares de enfrentar os problemas do cotidiano. "Coisas de gente ignorante", é o que se ouve constantemente dizer.

Ou, o que é pior, agora se olha para as coisas do povo por modismo. Tudo é "folclore". "Que gracinha! . . .", como se a vida do povo fosse um imenso zoológico onde os turistas e os pesquisadores querem preservar formas arcaicas de comportamento só para "conservar" sem instrumentalizar o povo para julgar se essas formas continuam a ser ou não realmente criativas e libertadoras.

Desfolclorizar a cultura popular é uma tarefa de um outro momento na educação. É parte do "julgar", da criação da consciência crítica. Para isso, o material apresentado ao aluno deve ter os conteúdos que lhe permitam estabelecer comparações. Aí, é imprescindível a abertura para o mundo. Sair da província material e mental. Perceber a riqueza do que está ao seu redor e as carências de seu meio. Conhecer, através da leitura, outras experiências e outras soluções. Reconhecer-se para reconhecer o humano em quaisquer outras circunstância.

E, ainda, o material de trabalho intelectual deve ajudar o alargamento da mente através da imaginação criadora. O futuro é um projeto aberto e só através de exercício aprofundado da imaginação, através tanto do planejamento como, mais ainda, da utopia, é que se pode contar com verdadeiros cidadãos. O mundo precisa ser constantemente repensado e renovado. Pessoas condicionadas serão sempre mansas, sempre objetos. Precisamos de *sujeitos* da História, uma história onde se inscrevam o prático e o lúdico, o trabalho e a festa, a marcha e a dança, a razão e o amor.

5. Quem vai produzir esse material de leitura para crianças e adolescentes a nível escolar, como é a questão deste Encontro? Vemos, como indispensáveis, algumas condições:

- convivência: se devemos partir, para uma consciência que eu diria "planetária" ou melhor, "cósmica", do exercício de observar, criticar e transformar a realidade imediata, quem escreve para jovens de um determinado meio cultural deve ter uma aproximação cultural do aluno. Já vimos que as ilusões ideológicas podem alienar tão profundamente a pessoa presente ao meio quanto outra que lhe esteja distante. Por outro lado, a sensibilização para o humano e a abertura mental podem fazer com que alguém dito "de fora", possa conviver com o real mais rápida e profundamente. O que não se pode admitir é que a produção de material de leitura continue a ser feita a partir de um só ponto de vista, que é o dos centros de decisão do poder econômico, impondo padrões de valor que ignoram as múltiplas realidades brasileiras;

- consciência: saber com. É preciso que haja, nos escritores, não apenas a imagem de um homem abstrato, mas o conhecimento das pessoas e situações concretas sobre as quais vai escrever;

- sensibilidade estética: escrever é uma forma de arte. Não basta a boa vontade, a convivência, se o resultado vai ser um relatório de fatos. Relatórios são sempre limitados e, por isso, falsos. O relatório é linear. A vida é circular, dinâmica, multifacetada. Só a Arte pode chegar perto desse dinamismo, dessa multiplicidade. Só o senso estético pode captar o que há de essencial por baixo das aparências, o que há de universal subjacente ao específico, o que há de eterno sob o transitório das circunstâncias;

- talento específico: a criança e o jovem merecem o melhor. O livro escolar tem que ser belo. Bem escrito, bem ilustrado, bem apresentado graficamente. Só uma camada .infelizmente numerosa de ideólogos da miséria acha que, por serem pobres, os alunos das escolas públicas devem receber qualquer coisa, em papel ruim, com desenhos malfeitos e textos pobres. É a mesma mentalidade que pede brinquedos quebrados e roupas surradas para distribuir nas favelas e que paga mal os professores das classes iniciais do 1º grau, as mais importantes para o desenvolvimento do ser humano, afastando do ensino fundamental os melhores profissionais do País, que vão brigar pelos cargos universitários e fazer do povo material para teses de PHD.

Enquanto o povo não tem voz, gritemos por ele: queremos bons escritores, bons artistas, sensíveis à realidade popular, que tenham respeito pela cultura popular, que tenham visão de Brasil e de Mundo, que não folclorizem o povo nem o tratem como laboratório. Queremos boa literatura, que só o que é belo e bom é humanizante e libertador. Fica resguardado, antes que haja equívocos, o lugar do verdadeiro escritor popular, que é sábio e verdadeiro na sua expressão específica e, portanto, belo e bom.

## 9 — Trabalhos do dia 21 de outubro.

Devido aos atrasos de horário do dia anterior, o período da manhã foi ocupado com a exposição da Profa. Luiza de Teodora Vieira, a conclusão da exposição da Profa. Helena Gryner e o debate sobre o tema: "Regionalização do livro didático".

Por esse motivo, houve necessidade de os trabalhos serem reprogramados.

O Profa. Sônia Lamounier, Coordenadora da COEPE, submeteu à decisão de grupo duas alternativas: a) a realização do trabalho programado; b) a exposição das linhas de ação e do "Documento Básico" da Coordenadoria.

A Profa. Maria da Jesus, da equipe de Pernambuco, sugeriu a realização dos trabalhos em grupo em duas etapas. A 1ª etapa seria à tarde após a exposição da Coordenadora da COEPE, as equipes discutiriam o item 1 do Instrumento 04 e, devido à importância dos itens, continuariam a discussão em seus estados. Na segunda etapa, em Brasília, um representante de cada secretaria apresentaria a análise da prática de sua ação e as alternativas para o redirecionamento das ações (itens 2 e 3 do Instrumento 4) uma vez que esse ponto é o que mais preocupa as equipes, em face das dificuldades de reformulação que envolvem os projetos financiados pelo BIRD.

A sugestão foi aceita por todos, e a Coordenadora da COEPE expôs as linhas da ação da Coordenadoria (os projetos: estudos e pesquisa, informações, cooperação técnica); e o Documento Básico do 1º Grau, em versão preliminar, cujas linhas gerais enfocam: a descentralização das ações educacionais, autonomia da escola e do professor, condições de trabalho do professor, universalização do ensino de 1º grau, participação da comunidade no processo educacional.

10 — *Recomendações*

- Que seja feita uma avaliação da execução do programa, pelas equipes dele encarregadas, em cada unidade federada.
- Que seja realizada uma reunião com a Coordenadoria de Ensino Regular de 1º Grau para análise do andamento dos trabalhos, bem como dos resultados obtidos pelas equipes estaduais, com vistas à adequação da programação a ser desenvolvida até o término do Acordo.
- Que seja implementada a cooperação técnica contínua entre a Coordenadoria de Ensino Regular de 1º Grau e as equipes técnicas estaduais.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)