

# INSTABILIDADE E REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE \*

Lúcia Marques Pinheiro

## 1 – JUSTIFICATIVA

Ao analisar o relatório sobre as condições dos alunos que deveriam repetir a 1ª série numa escola da capital de um Estado brasileiro verificamos haver crianças que, estando, há dois ou três anos, na escola, sem rendimento algum, apresentavam características de instabilidade. A diretora, no relatório que apresentou, empregara, para caracterizá-las, expressões como “não concentram a atenção”, “atenção dispersa”, “pouca atenção”, “disciplina ruim”, “indisciplinado”, “disciplina péssima”, “desinteressado” e acentuara que, até então, o rendimento obtido havia sido nulo. Segundo informou, em apenas dois casos havia algum interesse da família.

Em amostras de outras pesquisas, como *“Influência de fatores psicológicos e de saúde sobre o rendimento escolar na 1ª série”*, havíamos encontrado alunos com 6 anos de escolaridade na 1ª série, com rendimento nulo. Esse fato, que as estatísticas geralmente não acusam – limitando-se a separar alunos repetentes e novos na série –, além de ser onerosíssimo para o

---

\* Participaram da presente experimentação – desenvolvida pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP (Ministério da Educação e Cultura) – as psicólogas Terezinha Maria Ramos Tovar e Dóris Santos de Faria, as quais, sob a coordenação de Letícia Maria Santos de Faria, psicóloga e Técnica em Assuntos Educacionais, realizaram observações em classes e aplicaram o WISC e as provas de Piaget. Como colaboração da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado em que foi realizado o trabalho, Matil Matui Baptista realizou a seleção das demais provas aplicadas, participou da aplicação das provas de psicomotricidade – realizadas com a colaboração de Marilene C. Santos – da elaboração dos respectivos protocolos e supervisionou o trabalho em causa. Realizou, ainda, o seguimento dos alunos. Encarregou-se das anamneses e de contatos com as famílias dos alunos e com os professores a Orientadora Educacional Lúcia Madeira. A professora Dulce Jucá Novais, estudiosa da obra de Piaget, encarregou-se da escolha e da supervisão da aplicação das provas de Piaget e ofereceu valiosa contribuição à orientação didática do projeto. A atuação, junto aos professores, relativa à parte psicológica, foi orientada por Ignez de Aguiar Merçon. A coordenação do projeto foi realizada pela professora Nilcéa Pinto de Souza e o planejamento, a supervisão geral da experimentação e a redação do relatório estiveram a cargo da Pesquisadora Lúcia Marques Pinheiro.

Estado e impedir outras crianças de freqüentarem a escola, terá, provavelmente, efeitos psicológicos e sociais graves, gerando insegurança e revolta.

No caso de crianças instáveis, o problema assume especial gravidade, tendo em vista que o período escolar é da maior importância para seu atendimento.

A instabilidade não constitui apenas problema individual; representa a questão de defesa social, porque a criança com características de instabilidade não atendida a tempo é, muitas vezes, candidata à infração e ao delito. De há muito se vêm verificando a alta incidência de comportamentos típicos de instabilidade entre os delinquentes infantis e juvenis, de um lado, e de outro, estudos feitos revelam que são freqüentes os casos de roubo e vadiagem na adolescência entre os instáveis não tratados a tempo, nos quais são comuns a indolência, o gosto por altos riscos, e — no caso de deficiente mental, principalmente — a sugestibilidade, inclusive face às companhias indesejáveis.

Estamos começando a viver agora, nas grandes cidades, problemas que a Europa enfrentou no após guerra: a presença de grupos de crianças e adolescentes delinquentes, pela qual pode ser responsabilizada, em parte, a falta de atendimento adequado ao problema.

Constitui fato conhecido que as situações conflituosas aumentam a instabilidade, a qual pode ter causas orgânicas — especialmente na área neurológica — e causas psicológicas, resultantes das condições do ambiente, sobretudo familiar, não raro acumuladas. Entre as últimas incluem-se orientações educativas conflitantes, violência ou desinteresse, abandono moral e desemprego ou subemprego dos pais, gerando insegurança econômica, levando a conflitos e criando para a criança uma situação de ausência de estabilidade no ambiente que a cerca. Ao colher dados para a pesquisa "*Influência de fatores psicológicos e de saúde sobre o rendimento escolar na 1ª série*", os assistentes sociais e os médicos que visitaram as casas dos alunos da amostra daquela pesquisa, em condições idênticas às dos do presente trabalho, verificaram que esse tipo de aluno, de condição sócio-econômica inferior, vive freqüentemente em total abandono, apenas com as mães, que se ausentam durante a maior parte do dia para ganhar a vida.

A escola, por sua vez, não está preparada para lidar com esse tipo de criança, nem dispõe de condições para fazê-lo. Os professores de classes comuns não têm formação adequada para tal; os currículos e padrões de promoção — não estudados experimentalmente sequer para os alunos normais — e o número elevado de alunos das turmas tornam praticamente impossível qualquer trabalho nesse sentido.

Assim, em vez de contribuir para recuperar o aluno com características de instabilidade — o que requereria apoio médico, psicológico e de assistência social — a escola está contribuindo para aumentar a insegurança, o sentimento de inferioridade, a instabilidade, por conduzir os alunos a sucessivos fracassos, não apenas sob a forma de reprovações, mas de insucessos que se acumulam nas atividades de cada dia. Amplia-se, assim, o perigo social futuro, que, não raro, o instável, não adequadamente atendido, representa.

Não está o sistema escolar levando em conta que a criança com características de instabilidade, a menos que apresente condições intelectuais muito favoráveis, não está conseguindo sequer vencer a primeira meta apresentada — a alfabetização —, a qual se torna uma barreira intransponível, impedindo o aluno de fruir qualquer benefício da oportunidade que o país almeja oferecer a todos — a educação fundamental com oito anos de duração.

Enquanto há crianças em idade escolar fora da escola, tais alunos estão dependendo recursos financeiros, tempo e esforços dos professores, sem possibilidade de retorno. Por vezes, quando turbulentos, prejudicam, mesmo, o trabalho de toda uma turma, por não se adaptarem às normas do grupo.

Essas considerações levaram-nos a empreender o presente projeto, que pretendíamos fosse o pioneiro de uma série, em que se tentaria abordar o problema da educação do aluno com características de instabilidade e de rendimento escolar praticamente nulo.

Numa primeira abordagem, pretendíamos testar condições que permitissem a crianças, com características de instabilidade e com suspeita de retardo mental (a ser verificado), vencerem a barreira inicial posta pela escola — a aprendizagem da leitura e da escrita —, uma vez que a im-

portância que é dada à conquista da alfabetização, no mundo atual, leva a que o insucesso nessa área constitua mais um fator a atuar — na família, na escola e no meio social da criança, em geral — como agravante da situação.

Parecia-nos importante esclarecer se tais crianças podem alcançar esse objetivo básico em um ano letivo. Isto, porque melhorar as expectativas a respeito de suas possibilidades, poderia ser um primeiro passo para um amparo cada vez mais efetivo a esses alunos, até que se pudesse enfrentar a difícil tarefa de dar-lhes o atendimento pedagógico, psicológico e médico adequados, durante o período escolar, evitando com isso futuros problemas sociais graves.

## II — HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DOS TERMOS

O problema da instabilidade vem há muito sendo estudado. Há um tipo de instabilidade que corresponde a uma característica infantil, normal nos primeiros anos de vida, e que vai sendo superada na fase pré-escolar — na qual a criança já revela certa capacidade de atenção e de fixação — para, na fase escolar, verificar-se maior capacidade de lutar contra as distrações e, ainda, de fixação, conservação e evocação.

A instabilidade a que nos referimos, no presente trabalho, revela-se já na fase escolar e vem sendo objeto de preocupação mais recente.

No histórico desses estudos, destacam-se os trabalhos de Pr. Heuyer, Henri Wallon, André Collin, Homburger, Kramer, Vermeylen, J. Abramson e André Beley, entre outros.

Desde o início dos estudos a respeito, verificaram os autores, nas crianças com características de instabilidade, dificuldades de fixar o pensamento e de coordenar movimentos tendo em vista um fim preciso. Aparecem, nesses primeiros trabalhos, referências a perturbações — lesionais ou funcionais — da psicomotricidade, bem como na esfera dos impulsos e emoções. Heuyer destaca, mesmo, um paralelismo entre a instabilidade da atenção e a do movimento.

É Wallon quem põe em dúvida, pela primeira vez, a existência de uma constituição específica que corresponderia ao instável, preocupando-se com as causas da instabilidade, as quais envolveriam desde o substrato orgânico até condições do ambiente familiar.

Segundo ele, na criança com características de instabilidade, cada impressão recebida torna-se um tema de atividade motora, a excitação provocada se descarregando imediatamente de forma motriz.

Jadwiga Abramson, em *L'Enfant et l'adolescent instables (Études cliniques et psychologiques)* conclui, do estudo que realizou sobre o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor de crianças e adolescentes instáveis, que elas vêem as situações de maneira fragmentária e procuram as vias mais fáceis, não chegando ao relativo e ao abstrato. Destaca ela, textualmente, no instável "l'inaptitude à soutenir un effort d'attention et de persévérance dans les conditions réglées par une situation sociale sans intérêt subjectif et sans jouissance immédiate". Para ela, no instável encontra-se, além de debilidade motora, uma insuficiência de tonus afetivo: os seres e os objetos do meio circundante não atraem um interesse capaz de provocar uma ligação duradoura. A criança com características de instabilidade é atraída por minúcias que se sucedem rapidamente. Nota Abramson irregularidade no perfil da atenção do instável, fadigabilidade e indolência, desde que não haja um interesse imediato.

Lagache considera a instabilidade como uma "inaptitude habituelle à garder une attitude, à fixer l'attention, à continuer la même action à soutenir un rythme régulier à réagir d'une manière constante, à persévérer dans une entreprise et une ligne de conduite". Como outros autores, entre os quais André Beley, revela preocupação com a delimitação do termo, frequentemente utilizado de maneira abusiva, como uma etiqueta, perigosa, como tal, por poder ser interpretada como um diagnóstico e, até, levar a prognósticos, quando as crianças são instáveis por causas e em intensidades variáveis e apresentam condições, inclusive de recuperação, também diversas.

Estudos sobre instabilidade infantil e juvenil conduziram à conclusão de que raramente se encontra o que se poderia considerar um tipo instável puro. A instabilidade é uma característica,

uma resultante.

Os estudos da instabilidade, desde os primeiros trabalhos, dão, pois, ênfase especial aos problemas da atenção e da falta de equilíbrio emocional do instável e concluem que as situações conflitivas contribuem para aumentar a instabilidade.

Beley, estudando casos de crianças e adolescentes instáveis, revela ter encontrado 15 hiperemotivos e, em 75% dos casos, desvios do tônus emocional e reações daí decorrentes.

Homburger refere-se à fraqueza de vontade de criança instável; ela não teria domínio da vida voluntária, pelo fato de os estímulos que a atraem serem móveis e contraditórios.

Tramer, estudando o problema da fragilidade das representações das crianças instáveis, considera que a capacidade de frear as emoções é fator importante para o desenvolvimento da clareza e da precisão das representações. Refere-se aos processos hiperemotivos sob a dependência do par inibição-impulsão.

Segundo Beley<sup>1</sup>, haveria na criança instável uma alternância de inibição emocional e de impulsos liberadores, a qual se refletiria num fenômeno de pseudo-indolência, seguida de uma necessidade irresistível de ação.

Conforme esses estudiosos do problema, parecem dominar, nas crianças com características de instabilidade, perturbações no desenvolvimento psicomotor, insuficiência e fatigabilidade da atenção e labilidade da afetividade. O instável tem dificuldade de adaptar-se às regras de grupo e reações de turbulência ocorrem com frequência entre eles.

Tendo dificuldade de adaptação a qualquer situação de conjunto e duradoura, o instável busca a satisfação de apetites e necessidades momentâneas. Procura os caminhos mais fáceis e muda constantemente de objetivo, pois tem tendência à dispersão.

Tais características representam sinais e manifestações de instabilidade, a qual já representa uma conseqüência e, não, algo essencial ou puro.

Atualmente o problema da instabilidade nos escolares é estudado em conexão com categorias mais amplas de crianças com dificuldades de aprendizagem; assim — crianças com lesão cerebral, deficientes mentais etc.

Todo um quadro de dificuldade de concentração, de atenção dispersa aparece nesses casos, em graus variáveis de intensidade, tornando-se necessários, para uma orientação adequada, exames psicológicos e, freqüentemente, médicos — principalmente neurológicos — que esclareçam a situação particular.

De posse desses dados é que será possível planejar, para o caso específico, atendimento psicológico à criança, orientação aos pais, tratamento médico, apoio pedagógico etc.

Importante se faz acentuar que, freqüentemente, se observa um acúmulo de causas atuantes sobre um mesmo sujeito: causas básicas e causas agravantes. Assim, uma criança que apresenta reações de instabilidade de base orgânica pode viver em ambiente psicológico desfavorável e pode, até, gerar, ela própria, por seu comportamento anômalo, reações de incompreensão, impaciência, violência, que passam a atuar sobre ela, como fatores agravantes.

Beley, em "*L'enfant instable*" realiza um estudo do instável com retardo mental, o qual nos parece muito elucidativo para compreensão das condições do grupo com o qual trabalhamos. Segundo ele, — que analisou em profundidade 84 instáveis, entre crianças e adolescentes — é nesse tipo de instável que se nota mais intensamente a incapacidade de desenvolver um esforço de atenção e de perseverança, a menos que haja um interesse subjetivo ou um prazer imediato. Domina a lentidão psíquica, uma indolência para colher e reunir os elementos necessários para uma resposta ou uma conduta.

Nas descrições de casos que apresenta, são freqüentes as referências a indolência psíquica, astenia, atitude passiva, pouco interesse, interesses dispersivos, lentidão de movimentos, memória inexistente, atonia — fisiológica, intelectual e afetiva —, falsa estabilidade, atenção dispersa e incapacidade de reflexão e de julgamento.

---

<sup>1</sup> Beley, André P. — *L'enfant instable* — Presses Universitaires de France — Paris — 1951.

Ainda para o mesmo autor, o retardado mental geralmente apresenta atraso escolar e fracassa nos testes que apelam para o estabelecimento de semelhanças e diferenças e para qualquer noção abstrata.

O termo *instabilidade*, no presente trabalho, é aplicado para caracterizar os comportamentos das crianças que se mostram incapazes de se manterem, por um período razoável, na mesma atividade, revelando falta de persistência, dispersão e fraqueza de atenção, fatigabilidade e são desinteressadas, com reações de apatia, não respeitando as regras da classe.

A maioria dos componentes do grupo em causa revelava dificuldade de adaptar-se às regras de disciplina do grupo, não levava os trabalhos até o fim, conversava, brincava ou desenhava, quando deveria dedicar-se a alguma tarefa que exigisse concentração, levantava-se com frequência, perturbava os colegas. Quatro alunos, sem caracterização clara, foram reunidos ao grupo para completá-lo (alunos D, G, H e L). Tais crianças geralmente apresentavam reações de apatia, de desinteresse pelas atividades escolares.

### III – OBJETIVOS

O objetivo imediato em vista era estudar formas de apoio aos alunos com características de instabilidade e suspeita de atraso mental, que estando na escola há mais de dois anos, continuavam analfabetos, para que viessem a aprender a ler e escrever, vencendo a 1ª série em um ano letivo.

Recursos que favorecessem essa meta seriam estudados por meio de experimentação pedagógica, no presente projeto – que funcionaria como projeto-piloto – e em projetos subsequentes, já af tentando-se mais de uma solução e utilizando-se grupos de controle.

Pretendia-se, ainda, em projetos sucessivos, seguir os elementos do grupo, objeto da presente experimentação, durante alguns anos, dando-lhes apoio, através de recuperação paralela ou em turmas especiais.

Era ainda nossa intenção utilizar os serviços médicos, de Psicologia, Terapia da Palavra e Educação Especial, bem como tentar a profissionalização possível, a fim de que pudessem tais alunos usufruir alguns benefícios de sua passagem pela escola. Pretendia-se, também, no prosseguimento dos projetos, estudar formas de atendimento mais profundo a esse tipo de aluno.

Tais não eram, porém, objetivos específicos do presente projeto-piloto, mas de uma série de trabalhos, cada um dos quais utilizaria as conclusões obtidas nos anteriores.

Esses projetos poderiam fornecer importantes subsídios para o tratamento de crianças com características de instabilidade e provável retardo mental, para melhor encaminhamento de problemas como: currículo, organização de classes, métodos de trabalho, seleção e orientação do professor para lidar com esse tipo de aluno etc.

O projeto em pauta, porém, visava especialmente às aprendizagens previstas para a 1ª série – a alfabetização principalmente – e, a nosso ver, se bem sucedido, levaria a uma revisão das expectativas sobre o tipo de crianças em causa, primeiro passo para que haja possibilidade de obterem êxito na escola e receberem atendimento médico e psicológico adequados.

### IV – POPULAÇÃO ESTUDADA

Compunha-se de doze crianças, com idades variando entre oito anos e três meses e onze anos e dez meses – sete meninos e cinco meninas – todos havendo cursado a 1ª série, sem rendimento algum, por dois ou três anos. A maioria desses alunos apresentava características como: falta de concentração da atenção, dificuldade de seguir regras, desinteresse pelo trabalho escolar, ausência de perseverança na ação e, em alguns casos, apatia. Não conseguia manter-se por tempo razoável na mesma atividade; não atendia bem às instruções das professoras; não levava os trabalhos até o fim, perturbando, não raro, as atividades em desenvolvimento. Esses comportamentos, observados nos anos anteriores, ainda se apresentavam, embora em menor escala, no ano da experimentação, nas observações feitas no final do 1º semestre, apesar de a organização

do trabalho criar condições favoráveis à estabilidade.

## V – PLANEJAMENTO GERAL DO TRABALHO

Em nossa experiência num Distrito Educacional do Rio de Janeiro havíamos verificado que crianças que, durante o ano letivo, não revelavam rendimento algum, na recuperação das férias de fim de ano<sup>2</sup> – feita durante cerca de uma hora e meia em duas sessões de 20 a 30 minutos, separadas por um tempo de merenda e recreação – apresentavam resultados surpreendentes, chegando mesmo a se alfabetizarem ao fim de 2 a 3 meses. Esse resultado fora por nós atribuído ao fato de que os alunos eram mantidos em situação de interesse permanente, não se fatigavam e, trabalhando em grupos pequenos – geralmente de 5 a 7 alunos – eram muito solicitados e ficavam presos à ação da professora, em contato muito próximo, até mesmo no espaço. Condições de apoio efetivo estariam, também, provavelmente, atuando.

Decidimo-nos, por isso, considerando as características dos alunos, pelo atendimento das crianças em pequenos grupos no que respeita à alfabetização, devendo elas participarem, diariamente, de duas sessões de atividades, de cerca de 30 minutos cada, com uma professora. Nos intervalos, ficariam com outra professora encarregada de recreação e jogos, música, recorte, colagem, desenho, dramatização, higiene, Matemática, Integração Social etc.

Uma professora com larga experiência na 1ª série funcionava como orientadora, especialmente junto à encarregada da alfabetização, levando-lhe sugestões de atividades.

Com o objetivo de favorecer ao máximo a conquista da alfabetização e baseados nos conceitos modernos de leitura como *decodificação* e de escrita como *codificação* – significando a posse do código o domínio da correspondência entre sons e letras – decidimos empregar o método que mais possibilitasse esse domínio.

Sendo o instável facilmente vítima de fadiga e caracterizando-se por observações rápidas, pareceu-nos desde logo contra-indicado qualquer tipo de método que pretendesse levá-lo a lidar, inicialmente, com palavras e sentenças, o que exigiria um esforço maior de atenção.

Já fora verificado, em várias pesquisas, que os métodos que partem do “todo” mais extensos (os chamados analíticos) levam a resultados menos satisfatórios do que os demais<sup>3</sup>. O método misto – que parte dos fonemas – revelara especial eficácia<sup>4</sup> com alunos em condições econômicas e familiares semelhantes às do grupo em causa<sup>5</sup>. Já fora aplicado aos alunos do grupo, sem sucesso, e, se usado novamente, permitiria testar até onde as condições de organização do trabalho de classe seriam responsáveis pelos resultados que fossem obtidos.

O método misto, de tipo fônico, prevê muitas atividades motoras, atendendo, desse modo, a uma característica do instável e, ainda, trabalha com elementos de pequena extensão, reduzindo as dificuldades dos alunos. Prevê, inicialmente, apenas a atividade de unir sons e letras por um

<sup>2</sup> Abrangendo os meses de dezembro, janeiro e, em alguns casos, fevereiro.

<sup>3</sup> Em *Fatores que influem no ensino da leitura e da ortografia na escola fundamental* – CBPE, INEP, MEC, OEA, 1974, p. 24, verifica-se que os métodos comumente denominados sintéticos se revelam significativamente superiores aos analíticos em leitura silenciosa e ortografia. Essa pesquisa, com uma amostra de 50.790 crianças, confirmou as conclusões de Jeanne Chall em “*Learning to Read: the great debate*”: “As pesquisas realizadas desde 1912 até 1965 indicam que os métodos que dão ênfase ao código (isto é, aqueles que consideram a leitura do iniciante como essencialmente diversa da do leitor experiente e dão ênfase à aprendizagem do código da leitura) produzem melhores resultados nos limites dentro dos quais se dispõe de provas, isto é, o final do 3º ano escolar”.

<sup>4</sup> *Fatores que influem no ensino da leitura e da ortografia na escola fundamental*, já citada, pp. 54-59 e *Eficácia de métodos e recursos para ensino de leitura, ortografia e redação* – CBEP, INEP, MEC, Rio, 1976, pp. 13-18.

<sup>5</sup> “*Uma forma econômica de apoio ao professor e seus efeitos sobre o rendimento na 1ª série do 1º grau*, INEP-MEC publicada em *Educação e Seleção* nº 6, jul-dez, 1982, Fundação Carlos Chagas.

processo de fusão e, não, as atividades de "análise" e "síntese", tal como ocorre nos métodos ditos analíticos. A fusão não exige que o aluno haja alcançado o período das operações concretas, explicando, assim, porque Montessori alfabetizou crianças de 3 anos e meio providas de ambientes desfavoráveis do ponto de vista sócio-econômico e cultural (crianças órfãs, filhas de pais analfabetos etc.).

Apresenta, também, as vantagens de usar o código da leitura e da escrita desde o início e de facilitar a fixação desse código, por meio da exposição permanente de desenhos que lembram a forma das letras.

Por sugestão da professora Dulce Jucá, estudiosa das obras de Piaget e de Montessori, decidimos diminuir ainda mais as dificuldades a enfrentar, levando os alunos a se dedicarem, inicialmente, a uma tarefa apenas, utilizando um só tipo de correspondência. Foi escolhida a escrita, que é a ação de "codificar", isto é, colocar em código os sons que compõem a palavra falada, empregando as letras que os representam. No caso, a criança descobre a letra correspondente a cada som no material individual de que dispõe e no mural, colocado na parede, à sua frente, onde busca o personagem que corresponde ao som mais procurado (*s* para sapo, *r* para rato e assim por diante), encontrando, integrada, no desenho respectivo, a letra que representa esse som.

Várias razões nos moveram no sentido de iniciar o trabalho pela escrita, e não pela leitura:

- 1<sup>o</sup>) compor se revela, em geral, tarefa mais fácil do que decompor;
- 2<sup>o</sup>) para crianças, com atraso no desenvolvimento intelectual e provável deficiência mental, as atividades de tipo motor correspondem melhor à fase de desenvolvimento e aos interesses prováveis da etapa em que se encontram;
- 3<sup>o</sup>) a escrita, além de atender à necessidade de ação motora, facilita a concentração;
- 4<sup>o</sup>) com dois ou três fracassos na alfabetização, as crianças enfrentariam a leitura, frequentemente cobrada pela sociedade como produto do primeiro ano da escola, numa situação de tensão, que, provavelmente, seria muito menor na escrita;
- 5<sup>o</sup>) a leitura exige, para haver a indispensável compreensão, certa velocidade e atenção, difíceis de obter em crianças com características de instabilidade;
- 6<sup>o</sup>) nossa experiência de aplicação do método misto revelara que há uma fase em que as atividades de escrita dominam havendo um avanço muito grande na leitura, como consequência;
- 7<sup>o</sup>) seria muito mais fácil, para a professora, prender a atenção das crianças e fazê-las sentir o próprio êxito diante do trabalho executado na escrita do que na leitura;
- 8<sup>o</sup>) a graduação das dificuldades, prevista no método (fixação dos fonemas; união de dois fonemas formando palavras; depois, três fonemas, etc.), permitiria o êxito, importante para assegurar interesse.

Acresce, ainda, que julgávamos que as crianças, realizando no primeiro semestre apenas atividades de escrita, apresentariam bom rendimento também em leitura, na prova a ser aplicada em junho. Isto porque, ao escrever, ela estaria mentalmente realizando a operação de ler, cada uma em sua velocidade própria, sem se impacientar e com maior concentração.

Iniciamos, assim, o trabalho, atendendo às seguintes hipóteses básicas:

## VI – HIPÓTESES

- 1 – Dadas as características da criança instável – dificuldades de concentração da atenção, falta de interesse pelas atividades escolares desenvolvidas nas condições comuns de classe, fácil fadigabilidade – atividades curtas e pouco frequentes de alfabetização, realizadas em pequenos grupos, possibilitando ao professor controlar o interesse e a fadiga, levam a resultados superiores aos obtidos nas turmas comuns, com três horas e meia de aula, predominantemente destinadas à aprendizagem da leitura e da escrita.
- 2 – Sendo o aluno instável mais voltado para a ação e caracterizado pela busca de soluções mais fáceis, haverá vantagem em simplificar e graduar ao máximo as tarefas a desem-

penhar par que se alfabetize. Levando tais alunos a, no 1º semestre do ano, dedicarem-se apenas a atividades de escrita, no que respeita à alfabetização, obter-se-á o melhor rendimento nessa área e resultados satisfatórios em leitura.

- 3 – Para vencer a alfabetização, não será necessário que a criança haja alcançado o período operatório, em métodos de tipo fônico.
- 4 – Dando-se a alunos com características de instabilidade e de retardo mental formas de apoio convenientes – especialmente trabalho em pequenos grupos e assistência médica e psicológica – será possível levá-los, em maioria, a avançar normalmente através da 1ª série escolar.

## VII – METODOLOGIA

Tratando-se de um projeto piloto, os resultados dos alunos foram comparados aos já obtidos pelos mesmos em anos anteriores, em que seu rendimento – em turmas comuns com o auxílio do mesmo método de alfabetização – fora nulo.

Verificou-se o rendimento das crianças em leitura ao final do 1º semestre para comprovar ou não se a concentração nas atividades de escrita permitiu o avanço em leitura.

A análise dos resultados obtidos pelas crianças que se encontravam no período pré-operatório esclarece sobre a possibilidade de alfabetização.

## VIII – CONDIÇÕES DE EXPERIMENTAÇÃO REALIZADA

### 1 – Organização dos trabalhos de classe

Como o método de alfabetização empregado permitia, desde as primeiras aulas, observar o progresso dos alunos, foram eles divididos, para efeito das atividades de escrita, em três grupos, que denominaremos fraco, médio e forte. O grupo forte seria o que reagisse bem à aplicação do método, realizando as atividades previstas geralmente sem erros, ou com poucos erros; o médio acertaria na maioria das vezes, mas cometeria maior número de erros, o fraco apresentando menor ou nenhum rendimento. Cada grupo teria, de preferência, de 3 a 5 crianças.

Observado o rendimento dos alunos, cada grupo ficou com 4 alunos. No entanto, um dos classificados como fraco não se conformou em pertencer a esse grupo, embora não fosse explicitado o critério de composição do mesmo. É possível que isso tenha ocorrido pelo fato de haver entre os alunos mais fracos um que dominava pela agressão, inspirando medo e impedindo o ritmo natural dos trabalhos.

Enquanto a professora encarregada das aulas de alfabetização trabalhava com um grupo, os demais alunos ficavam com outra professora, dedicando-se às restantes atividades previstas no currículo.

A carga horária era de 3 horas diárias e 15 semanais, das quais 5 dedicadas à alfabetização.

### 2 – Apoio às professoras da turma

A encarregada da orientação dos professores foi selecionada para esse trabalho por já haver funcionado como professora de apoio, obtendo resultados excelentes, pois a porcentagem de promoção à 2ª série da escola que orientou passou de 50% a 94%.

Foi ela encarregada de realizar o planejamento geral dos trabalhos de classe, apresentar sugestões de atividades, acompanhar a execução dos trabalhos, avaliar resultados e fazer sugestões que atendessem às necessidades surgidas.

Assim, começou por esclarecer às professoras de turma o que se pretendia e de que forma iria auxiliá-las. Solicitou colaboração no sentido de manter otimismo em relação aos resultados a esperar – esclarecendo-as sobre a influência da expectativa sobre esses resultados – e propôs basear suas relações na confiança mútua e na sinceridade.



O método empregado sofreu adaptações na fase inicial, conforme sugestões da encarregada de orientação. Em vez de se começar pela História da Abelhinha, já conhecida porque os alunos eram repetentes, partiu-se de conversa sobre os personagens da história ou de adivinhações sobre esses personagens.

Todas as atividades de escrita foram inseridas em contextos significativos, de interesse para a criança. Por exemplo, o professor contava uma história e os alunos escreviam as palavras de dois sons que aparecessem nessa história (vi - lá - ai - má - pé - ui - pó etc.); as crianças organizavam livrinhos com cenas das histórias contadas e escreviam palavras curtas relativas a elementos dessas cenas. Em torno de histórias, as crianças desenvolviam inúmeras atividades de escrita, além de outras como desenho, recortes etc.

A professora encarregada da alfabetização já havia aplicado o método a ser usado, mas o fizera com algumas falhas. Era uma pessoa conscienciosa, paciente, interessada no trabalho, dominando bem o grupo. A outra professora desenvolvia atividades de conversa, recreação ao ar livre, jogos na sala, criação de histórias pelas crianças (sugeridas por fantoches, gravuras etc), música, leitura, narração de histórias, dramatização, recorte, colagem, modelagem e era, ainda, encarregada da orientação do ensino de Matemática, realizado sempre de maneira concreta, de Ciências e Integração Social.

### 3 - Alterações do planejamento sofridas no desenvolvimento da experimentação

Previa-se que a professora de apoio atuasse durante todo o ano letivo, o que não pôde ser realizado. No entanto, em junho, quando a mesma deixou de orientar as professoras de classe, 75% das crianças haviam conseguido grandes progressos em Ortografia e 67% do grupo em Leitura, estando seis alunos praticamente alfabetizados. (Ver Quadro 2)

Por motivo de mudança da administração, a professora de apoio só voltou à turma no fim do ano, acompanhando apenas a avaliação final.

Faltando na escola uma professora, a partir de setembro, a turma ficou somente com a encarregada da alfabetização. O tratamento médico previsto, bem como o atendimento psicológico, não puderam ser realizados pelo motivo referido.

As alterações do planejamento não invalidaram, porém, os resultados; ao contrário, revelaram que a experimentação apresentou resultados favoráveis, como veremos, mesmo nas condições em que foi realizada, somente com atendimento de ordem pedagógica.

Pretendia-se continuar a dar assistência, nos anos posteriores, às crianças do grupo, procurando-se, quando possível, integrá-las a turmas comuns, em projetos a serem elaborados posteriormente. Era também nosso propósito iniciar, no ano seguinte, projeto semelhante com grupos de controle.

A receptividade ao projeto pela nova administração, porém, não permitiu essa abordagem. Decidiu-se, então, passados quatro anos, verificar o que ocorrera aos alunos do grupo, num sistema que contava com possibilidade de atendimento médico, com psicólogos, orientadores educacionais, supervisores, serviço de Terapia da Palavra, pessoal para contactar as famílias dos alunos faltosos - a fim de assegurar a obrigatoriedade escolar - e, ainda, com serviço de educação especial.

## IX - INSTRUMENTOS APLICADOS

Provas psicológicas destinadas a medir a inteligência e o estágio de desenvolvimento de cada aluno foram aplicadas em junho e provas de avaliação do rendimento escolar ao fim de cada semestre. Observações dos alunos em atividades de classe realizaram-se a partir de maio. Foram feitas anamneses e aplicadas provas psicológicas para aprofundamento dos estudos. Esses últimos instrumentos foram escolhidos em razão das áreas que se pretendia sondar - aspectos psicomotor e interferência ou não de fatores neurológicos, afetivo-emocionais e intelectuais na aprendizagem.

## 1 – Medida da Inteligência

Para determinação do QI foi aplicada a bateria de Weschler (WISC).

## 2 – Determinação da etapa de desenvolvimento intelectual das crianças

Para determinar o estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontrava cada criança escolheram-se provas clássicas de Piaget.

Conforme a Psicologia Genética piagetiana, era de esperar que os alunos participantes da experimentação tivessem vencido o período sensório-motor (1 : 6 a 2 anos), não alcançando o das operações formais, que se inicia por volta dos 12. Encontrar-se-iam, pois, no período de “preparação e organização das operações concretas de classes, relações e número”, cujos limites são, aproximadamente, 2 a 11/12 anos.

Seria importante fixar, caso por caso, se as crianças haviam ou não alcançado o sub-período das operações concretas (7/8 a 11/12 anos) – no qual surge a reversibilidade e se inicia a conservação – ou ainda se encontravam no sub-período pré-operatório, no qual vencem a noção de correspondência termo a termo.

Para caracterizar o estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontrava cada criança, foram escolhidas quatro provas destinadas a verificar: 1<sup>o</sup> – se a criança já atingira a conservação, isto é, se já seria capaz de operar e 2<sup>o</sup> – se já realizava a correspondência bi-unívoca.

As provas destinadas a verificar a correspondência a termo – que caracterizava o último estágio do período pré-operatório – permitiriam ainda, conforme a situação do grupo, testar a hipótese de que as aprendizagens da leitura e da escritura pudessem depender da correspondência termo a termo entre símbolos gráficos e fonemas correspondentes.

Levou-se em consideração, na seleção das provas destinadas a verificar a situação da criança quanto à reversibilidade, que elas apresentassem uma seqüência de dificuldades, encontradas em estudos realizados em diversos países e com resultados condensados em tabelas já publicadas, por ex., na Psicologia Experimental de Piaget e Fraise (vol. 7).

As provas foram aplicadas em ordem decrescente de dificuldade, procurando-se, assim, fixar inicialmente se cada criança alcançara o sub-período das operações concretas, no qual, na faixa de idade em que se encontravam, todas deveriam situar-se. No caso de não o haver atingido, buscou-se caracterizar sua situação no sub-período pré-operatório.

Foram aplicadas provas de conservação da massa ou da substância (Prova I), transvasamento de líquidos (Prova II), transvasamento de bolas (Prova III), e, ainda, de correspondência termo a termo de elementos de um conjunto (Prova IV).

## 3 – Outras provas psicológicas

Além das observações em classe, foram realizadas, por equipe da Secretaria de Educação Estadual, anamneses e provas psicológicas destinadas a aprofundar o estudo das condições das crianças; o Teste gestalticovisomotor de Loretta Bender e o HTPP.

## 4 – Avaliação do rendimento escolar

Quanto à medida do rendimento escolar, no 1<sup>o</sup> semestre foi aplicada prova constante de escrita e de leitura de palavras, além de questões simples de Matemática.

As palavras ditadas foram: ralo – lixo – tomada – rosa – formiga – vinho – perereca – sabonete – noiva – limão – gelo e palhaço.

A leitura incluiu palavras com dificuldades idênticas e compostas de até 6 fonemas.

A prova de final do 2<sup>o</sup> semestre usada para fins de experimentação foi, como a do 1<sup>o</sup>, organizada pela encarregada da orientação didática.

Em dezembro, as palavras escritas foram: rua — capa — figo — meia — navio — laço — chuva — burro — pavão — careta — sapato — galinha — pinto — folha — praia — quibe — gilete — corneta — vestido e cebola.

A prova de leitura envolveu: leitura de palavras, devendo a criança marcar a que correspondia ao desenho apresentado (por ex. *relógio*, entre quatro palavras iniciadas com a mesma sílaba), leitura de expressões (ex. — palhaço careca, muro de pedra) e, finalmente, de pequenas histórias de três sentenças, seguidas de medida de compreensão do sentido do texto, apresentada também por escrito.

Também no fim do ano foi aplicada pela professora uma prova incluindo leitura silenciosa e oral, redação, ortografia e, em Matemática, questões classificadas como de cálculo, raciocínio e conceitos. A professora mediu ainda o aproveitamento das crianças em Ciências.

A leitura oral envolveu texto mais difícil — principalmente pela extensão — do que o normalmente exigido para a 1ª série, como se verifica a seguir:

Rita é boa cozinheira.

Ela sabe fazer pastel.

Ela usa ovo e margarina.

O recheio do pastel é camarão.

Ela frita na gordura quente.

Mamãe ajuda Rita.

Parabéns, Rita! O pastel está ótimo!<sup>6</sup>

A criança deveria revelar compreensão respondendo: a) o que Rita usa para fazer pastel; b) de que é o recheio do pastel e c) com que Rita frita o pastel. As crianças aprovadas pela professora erraram no máximo 2 palavras das grifadas, o que ocorreu com 5 alunos dos 10 que realizaram a prova.

## 5 — Exames médicos

Previstos no projeto, não puderam ser realizados.

## X — CARACTERÍSTICAS GERAIS DA POPULAÇÃO ESTUDADA

Foram caracterizadas as crianças conforme as observações realizadas pelos psicólogos e os resultados das provas aplicadas pelos mesmos.

Segundo as observações, os alunos do grupo se apresentavam, geralmente, com aspecto de subnutridos e com desenvolvimento físico bastante inferior ao normal para a idade. Quase sempre os uniformes e os sapatos eram sujos e muito usados. Com raras exceções, as crianças revelavam falta de higiene e carência de cuidados da família.

O vocabulário usado pelos elementos do grupo era pobre, o uso de gírias freqüente, assim como as incorreções de linguagem. Alguns alunos apresentavam problemas de fala, como omissões, pronúncia incorreta de certos fonemas e gagueira.

Geralmente, as crianças eram dispersivas, não se concentrando muito tempo na mesma atividade. Os movimentos da maioria eram bruscos, pouco adaptados aos fins em vista, o que se notava nos desenhos, na escrita, nas atividades manuais em geral e na recreação. Uma aluna — D — apresentava reações de apatia, os demais mostrando um quadro patente de instabilidade.

Os testes de inteligência — baterias de Weschler — indicaram em geral deficiência mental. Apenas duas alunas se situaram como limítrofes ou fronteiriças.

Nos testes de Piaget verificou-se que apenas um aluno tinha a noção de conservação e

<sup>6</sup> As palavras grifadas foram as consideradas para a avaliação da professora da turma e adotadas pela Administração para fins de promoção, no que respeita à leitura.

um apresentou reações intermediárias nas provas II e III. Dez dos doze saíram-se bem na prova IV, conseguindo realizar a correspondência termo a termo.

Todas as crianças classificaram-se no sub-período pré-operatório, segundo a terminologia de Piaget.

No *Quadro I* reunimos dados relativos aos alunos do grupo, os quais auxiliarão a interpretação dos resultados escolares que obtiveram.

**QUADRO I**  
Dados relativos aos alunos da turma estudada, no ano da experimentação.

Alunos	Sexo	Idade em março	Ano de escolaridade	QI (WISC)	Conservação	Correspondência
A	M	10;0	4º	62	—	+
B	F	8;4	3º	73	—	+
C	M	8;8	3º	67	—	+
D	F	8;6	3º	66	—	+
E	M	8;7	3º	69	—	+
F	M	8;9	3º	62	+ (1)	+ (2)
G	F	8;9	3º	72	—	+
H	F	9;2	3º	52	—	— (3)
I	F	11;10	3º	46	—	— (3)
J	M	9;11	4º	46	—	+ (2)
L	M	10;6	4º	54	RI	+
M	M	10;2	4º	51	—	+

(1) Na 1ª aplicação apresentou reações intermediárias.

(2) Inicialmente fracassou na prova, que foi repetida.

(3) Aplicada a prova uma 2ª vez, não modificou a resposta.

Analizamos, a seguir, a situação de cada um dos três grupos.

#### IV — Caracterização dos três grupos

##### 1. Situação geral do grupo classificado como forte

No grupo mais forte, todos os alunos caracterizavam-se por desenvolvimento físico deficiente e falta de interesse pelos trabalhos escolares. Todos haviam obtido rendimento mínimo ou nulo até o ano anterior, embora já tendo cursado a 1ª série por 2 ou 3 anos. À exceção da aluna D, não contavam com assistência adequada da família.

Os componentes do grupo apresentavam deficiência mental, apenas a aluna B sendo classificada como fronteira. Nas provas de Piaget, todos venceram a prova IV (correspondência termo a termo) e fracassaram nas três mais difíceis, não revelando conservação e situando-se, sem exceção, no sub-período pré-operatório.

Dois alunos apresentaram problemas na esfera da linguagem: um deles, ainda, indícios de problema neurológico.

*Todos obtiveram a nota mínima em Ortografia no meio e no fim do ano.* Em leitura, os resultados de fim de ano foram muito bons (entre 85 e 95), e em Matemática excelentes (95 e 100). Assim, verificou-se que as crianças podem ser alfabetizadas no período pré-operatório, não necessitando atingir a conservação.

Três dos alunos foram promovidos em 1975 e um reprovado, por ter sido considerada apenas a opinião da professora e da diretora, cujas exigências ultrapassaram o que o exame dos padrões de promoção de outros países indicam como adequado para a 1ª série (leitura demasiado longa e redação). Todos prosseguiram os estudos em turmas comuns e, no final de 1979, três se classificaram como aptos a cursar a 3ª série em 1980 e um, a 4ª série. Para atingir esses níveis, normalmente, três deveriam despende 2 anos e o que atingiu a 4ª série, 3 anos, num total de 9 anos. Três dos alunos do grupo gastaram 7 anos cada e um 8, num total de 29 anos. (9 dos quais antes do início da experimentação, sem rendimento algum).

O total de anos de escolaridade assegurado pelo Estado revelou, pois, gastos três vezes superiores ao previsto.

## 2. Situação geral do grupo classificado como médio

Todos os componentes do grupo apresentavam indícios de comprometimento neurológico e um deles problema de linguagem.

Uma aluna se classificara como fronteira e os demais alunos apresentaram deficiência mental.

À exceção de uma aluna, todas as outras crianças revelaram correspondência.

Apenas um aluno teve sucesso no reteste nas provas de conservação, os demais fracassaram nessas provas.

Dois alunos foram promovidos — um se encontrava, em 1980, na 4ª série, tendo repetido a 2ª e outro já cursara 4 vezes a 2ª série, sempre reprovado. Duas alunas — reprovadas no ano de experimentação e no seguinte, em turmas comuns — foram transferidas para classes de educação especial. Uma alcançou o nível de 2ª; a outra atingiu o de 3ª série fraca.

No final de 1979, todos já haviam freqüentado a escola durante 7 anos e tinham entre 13 e 14 anos de idade.

Os dois alunos incluídos em turmas comuns somaram 14 anos de escolaridade para alcançar níveis que exigiriam normalmente 4. As duas que foram para turmas especiais despenderam 14 anos para atingir níveis que normalmente seriam obtidos em 3.

## 3. Situação geral do grupo classificado como fraco

O grupo de alunos em causa era composto de deficientes mentais profundos, com capacidade de aprendizagem mínima e apresentando problemas psicológicos e médicos que não puderam ser atendidos. Todos apresentavam indícios de comprometimento neurológico.

Tratava-se de crianças que, após 2 ou 3 anos na escola, sem rendimento, deveriam ter sido objeto do estudo no sentido de verificar se se tratava de casos para turmas especiais. Apesar de se concluir nesse sentido, foram mantidos nos quatro anos seguintes em classes comuns e nenhum se alfabetizou.

Dois dos alunos chegaram a cursar a 1ª série, em turmas comuns, durante 7 anos e meio<sup>7</sup>. Com os dois, a administração despendeu o correspondente a 15 anos de escolaridade, sem rendimento algum, e provavelmente com conseqüências psicológicas e sociais graves. Além disso, prejudicou o rendimento das turmas a que eram integradas — especialmente no caso do aluno M — e criou uma sobrecarga para os professores de turmas comuns, despreparados para enfrentar esse

<sup>7</sup> Tomaram o lugar de outras crianças durante 8 anos, uma vez que, ao deixarem a escola no meio da 1ª série, não abriram vagas.

tipo de crianças e sem poder fazê-lo dentro das condições de suas turmas. Uma criança permaneceu na 1ª série por 5 anos.

O aluno L evadiu-se no ano da experimentação, já com quatro anos de escolaridade na 1ª série. Temos, assim, para os três restantes, que freqüentaram turmas comuns sem se alfabetizarem ou adquirirem um ofício, cerca de 21 anos de escolaridade, sem êxito, e, para os quatro, 25 anos.

Consideremos, agora, com mais aprofundamento, a situação de um aluno de cada grupo. Do mais forte escolhemos, propositadamente, a aluna D, que se distinguia dos demais elementos da turma pelas características de apatia e a única do grupo que contava com apoio da família.

## X – Estudos de alguns casos

*Aluna D* – Com 8 anos e 6 meses, achava-se no terceiro ano de escolaridade. A diretora a apresentou como apática e com defeito de prolação. Informou que, diferentemente dos colegas, contava com assistência da família. Tivera, nos anos anteriores, 13 a 9 faltas.

Pelas observações feitas, era magra e pálida. Não demonstrava interesse pelas atividades escolares. De início, dava impressão de completa apatia. Aos poucos, porém, foi melhorando e revelando maior interesse pelas atividades e pelo intercâmbio com os colegas. Falava pouco e apresentava defeito de prolação, trocando consoantes sonoras por surdas.

Bem acolhida pelos colegas, apesar de sua apatia e retraimento, convivia satisfatoriamente com a professora e aceitava as normas gerais de disciplina do grupo.

No WISC revelou deficiência mental. Fracassou nas provas I, II e III de Piaget, não apresentando conservação e venceu a prova de correspondência termo a termo, situando-se no sub-período pré-operatório.

Os psicólogos aconselharam exame psicológico mais aprofundado para verificar a razão do desinteresse generalizado da aluna, de suas reações de apatia. Propuseram entrosamento com a família, como base para estabelecer condições mais propícias ao desenvolvimento da aluna. Julgavam indispensável o tratamento com terapeuta da palavra.

Os exames realizados pelo Serviço de Orientação Educacional da escola revelaram o seguinte:

No HTPP – Viscosidade acentuada, estereotipia e tendência dispersiva. Notou-se, ainda, vivência de pressão ambiental e autocontrole rígido.

O Bender indicou esforço por um bom desempenho, controle rígido, tendência à inibição e traços impulsivos.

Foram também observados quatro índices de lesão altamente significativos.

Concluiu-se que parecia tratar-se de um caso de disritmia leve, com comprometimento específico da linguagem e da retenção e conseqüente dificuldade geral de aprendizagem.

A aluna apresentava fenômenos de troca e omissão na fala e na escrita e o parecer dos psicólogos concluiu pela necessidade de exercícios de psicomotricidade, atendimento na área de Terapia da Palavra e encaminhamento para turma especial.

Em junho, a aluna obteve em Leitura 44 pontos, em Ortografia 100 e em Matemática 92. Em dezembro conseguiu 100 em Ortografia e Matemática e 85 em Leitura.

Na prova organizada pela professora, alcançou 91 em Leitura silenciosa, 90 em Leitura oral e 64 em Ortografia. Em redação teve conceito B; em Matemática, 100 em cálculos, 88 em conceitos e 91 em raciocínio. Em Ciências obteve 100 pontos.

Incluída na recuperação de fim de ano, foi promovida à 2ª série.

Em 1976 cursou a 2ª série em turma comum e não foi promovida, apesar de atendida na recuperação.

Em 1977 a aluna foi submetida a eletroencefalograma – que revelou comprometimento neurológico – e iniciou tratamento no INPS.

Em 1978, tendo apresentado dificuldades de aprendizagem — trocas e omissões na fala e na escrita, nível de pensamento aquém da idade e idéias pobres em redação — foi encaminhada, no 2º semestre do ano, ao serviço especializado em Terapia da Palavra. Foi diagnosticado: dislalia, sintomas de dislexia e deglutição atípica. O tratamento previsto envolvia problemas relativos à palavra escrita e falada, à organização do pensamento e à deglutição atípica.

Em exames feitos apresentou deficiências quanto à orientação espacial.

O exame fonético revelou posição habitual dos lábios entreabertos e posição habitual da língua interdental. Foi verificada necessidade de correção da arcada dentária e encaminhamento para tratamento ortodôntico.

Com dois atendimentos por semana, a aluna apresentou, em 1978, melhoras quanto ao esquema corporal, orientação espacial e coordenação de movimentos. Já conseguia manter habitualmente os lábios cerrados. Apresentava, ainda, dificuldades na percepção auditiva de sons homorgânicos, mas conseguia emitir corretamente os fonemas homorgânicos quando falava devagar. Concluiu-se que necessitava de um trabalho de reestruturação da alfabetização — a fim de corrigir as falhas existentes — e de tratamento ortodôntico para correção da arcada dentária.

Em 1979, foi iniciado — além do tratamento fonoaudiológico — acompanhamento psicológico. A aluna necessitava ser amparada, por ter excesso de responsabilidades em casa: os pais trabalhavam fora e tinha um irmão sob sua total responsabilidade. A participação no grupo de acompanhamento psicológico deveria prosseguir e os prognósticos eram favoráveis.

A aluna apresentava melhoras na palavra falada (já não ensurdecia tanto os sons sonoros), mas revelava ainda dificuldades de aprendizagem, falhas na orientação espacial e na percepção auditiva (memória seqüencial). No que diz respeito à organização do pensamento, encontrava-se no nível descritivo concreto.

Após cerca de um ano e quatro meses, a aluna deixou de receber apoio do Serviço de Terapia da Palavra, por vir faltando sistematicamente, em vista de problemas graves ocorridos na família.

No final de 1979, contava 13;3 anos e freqüentava a escola há 7.

Em 1976 e 1977, cursava a 2ª série e em 1978 e 1979 a 3ª, não obtendo aprovação. Em 1980, estava matriculada na 3ª série.

*Aluno F* — Com 8 anos e 9 meses, iniciou a 1ª série pela terceira vez em 1975. Tivera 24 faltas no primeiro ano de escolaridade; idem no ano seguinte. Foi classificado no grupo médio.

Segundo o relatório da diretora, nos anos anteriores revelara atenção dispersa e incapacidade de se adaptar aos colegas. A família não dava assistência ao aluno e o rendimento do mesmo fora, até então, nulo.

Conforme as observações feitas, o aluno revelou desenvolvimento abaixo do normal para a idade e aspecto físico deixando a desejar quanto a higiene e odor. Apresentava muitas feridas. Era sinistrógero, estrábico e gago.

Sempre agitado, com instabilidade motora acentuada. Agressivo. Com as professoras, revelava-se rebelde, mas afetuoso. Com os colegas tinha momentos de cordialidade e momentos de agressividade. Na escrita, havia dias em que apresentava progressos, seguidos de outros em que decaía. Freqüentava a escola regularmente, mas por vezes levado à força. Conforme o WISC, era deficiente mental (QI — 62).

O HTPP acusou primitivismo intelectual, rigidez, insegurança acentuada e, ainda, dificuldade de integração ao meio, com traços esquizóides.

O Bender revelou indícios de lesão altamente significativos, instabilidade geral, tentativa de controle ineficaz e baixa tolerância à frustração. A conduta do aluno foi a comum aos lesionados. O score obtido correspondia à idade de 6 anos e 5 meses.

A conclusão foi de que se tratava de personalidade ansiosa e insegura, apresentando características esquizodisrímicas acentuadas, as quais comprometiam as áreas intelectual, emocional e de linguagem.

Sugeriu-se exame de lateralidade (sondagem do esquema corporal), exame neurológico e encaminhamento para o Serviço de Terapia da Palavra.

Os Testes de Piaget foram aplicados ao aluno por três vezes, tendo em vista as incoerências verificadas. Inicialmente foi ele classificado como estando no último estágio do sub-período do pré-operatório, apresentando reações intermediárias nas provas II e III. No entanto, na prova IV – a mais fácil – fracassou. No reteste, alcançou a correspondência e a conservação.

Foi recomendado, pela equipe do INEP, exame psicológico mais profundo, que esclarecesse sobre as causas da agressividade, fornecendo elementos para posterior aconselhamento. Igualmente, foram recomendados testes de lateralidade e de psicomotricidade, pois havia dificuldades nesse plano. Um entendimento com a família foi julgado de interesse.

O aluno obteve, nas provas de rendimento escolar de junho, 78 em leitura (lendo palavras de até 4 sons), 100 em Ortografia e 58 em Matemática. Em dezembro, 95 em leitura, 95 em Ortografia e 55 em Matemática.

Nas provas aplicadas pela professora, alcançou 100 em Leitura silenciosa e oral, conceito ótimo em compreensão de leitura e B (médio) em redação.

Em Matemática conseguiu 100 em cálculos e em raciocínio e 81 em conceitos; em Ciências 100 pontos.

O aluno foi promovido à 2ª série, que cursou de 1976 a 1979 sem obter aprovação.

Achava-se, no final de 1979, com 13; 6 anos e 7 de escolaridade. Em 1980, cursava ainda a 2ª série, o que mostra que, nas condições de organização escolar comuns, sem atendimento às deficiências que apresentava, os gastos feitos não revelaram retorno.

*Aluno M* – Com 10 anos e 2 meses, cursava a 1ª série pela 4ª vez em 1975. Havia tido, nos anos anteriores, 61 – 62 e 67 faltas. Segundo a diretora, era indisciplinado e desatento. O rendimento escolar fora nulo até então. Representa o grupo fraco.

Conforme as observações feitas, apresentava desenvolvimento inferior à idade. Pouco asseado, tinha feridas purulentas nas mãos e nos braços. Com deficiência visual, recusava-se a usar óculos.

Não se mantinha sentado muito tempo. Nas atividades lúdicas pulava, gesticulava, simulava lutas.

Seus movimentos eram compulsivos, pouco adaptados aos fins. Era incapaz de escrever uma letra ou fazer um desenho reconhecível.

Falava muito, com linguagem incorreta e usando grande número de gírias.

Embora afeiçoado e até carinhoso com a professora, não obedecia, era indisciplinado e usava de ardis para alcançar os objetivos que tinha em vista.

Perturbava o trabalho dos colegas, que não o enfrentavam por medo. Dominava-os pela agressão. Seu nível de agressividade era muito alto, o que deixava transparecer mesmo nas conversas e jogos. Descontrolado do ponto de vista emocional. Mantinha uma relação específica de dominância, acompanhada de comportamento sexual, em relação a J.

Na ocasião, diferentemente do que ocorrera nos anos anteriores, mostrava-se assíduo e pontual.

No WISC obteve QI-51, revelando deficiência mental profunda. Fracassou nas provas de Piaget, exceto na 4ª, não revelando conservação e situando-se no sub-período pré-operatório.

Os psicólogos do INEP aconselharam encaminhamento a uma instituição para excepcionais pois, além de não se beneficiar do trabalho realizado, perturbava o andamento das atividades, intimidava os colegas e os distraía, impedindo o desenvolvimento das tarefas escolares.

Nos exames realizados pelos psicólogos do Estado o aluno obteve os resultados seguintes:

No Bender (teste e reteste) situou-se abaixo de 5 anos de idade. O protocolo era próprio de criança com lesão neurológica.

Tanto na conduta durante o teste como no desempenho, verificou-se: acentuada instabilidade emocional, insegurança, viscosidade, compulsividade e controle emocional frágil.

O HTPP indicou primitivismo intelectual acentuado, correspondente à idade mental de 3



anos.

A conclusão foi de que havia deficiência intelectual grave e comprometimento orgânico afetando a psicomotricidade geral. O aluno apresentava dislalia, disgrafia e sono agitado.

Em entrevista feita na ocasião, com a família, verificou-se que já apresentara problemas sexuais (práticas com outros meninos). A família revelou dificuldade de controlá-lo e temor de que viesse a se marginalizar, inclusive por morar em ambiente pouco favorável, numa favela. O aluno tinha parente próximo com problemas psiquiátricos e revelava tendência a se apropriar de objetos alheios, conforme ainda a entrevista.

Solicitados exames neurológicos, a mãe informou que já fora examinado por médicos do INPS, que constataram disritmia. O laudo do INPS confirmou que o aluno estava matriculado para tratamento, desde 1972, na clínica própria e apresentava disritmia e retardo psicomotor.

Segundo a mãe, há um ano e meio iniciara tratamento medicamentoso e o fizera durante um ano, apresentando melhoras; depois, recusou-se a continuar, ficando ainda mais agitado, inclusive durante o sono.

Os psicólogos do Estado, ainda em 1975, encaminharam o caso ao serviço de educação especial para exames mais aprofundados e aconselharam transferência para uma turma especial, orientação psico-pedagógica e encaminhamento ao setor de Terapia da Palavra.

No final de 1975, o aluno faltou às provas, sendo seu rendimento considerado pela professora como nulo, apesar dos 4 anos de escolaridade.

No ano seguinte, integrado numa turma comum de 1ª série, reagia com agressividade e apresentava-se mal cuidado e sujo. A professora notou, além de falta de coordenação motora, deficiências graves em todos os aspectos observados na área intelectual (atenção, compreensão, memória, raciocínio). Como dado positivo, passara a usar óculos, o que, até então, se recusara a fazer.

Na época a mãe abandonara a família e o aluno vivia com o pai, sujeito a um regime rigoroso de castigo físico. Observou-se, na vizinhança e na escola, desvio de objetos e quantias em dinheiro, cujo autor não foi identificado.

Solicitado várias vezes pelo Serviço de Educação Especial o comparecimento do responsável, não tendo o mesmo atendido ao pedido, o caso foi considerado encerrado em novembro de 1976. Desde setembro o aluno não comparecia à escola.

Em 1977 e 1978, freqüentou ele a mesma escola, integrado em turmas comuns de 1ª série, sem obter rendimento e perturbando o trabalho dos colegas. Em 1979, no mês de maio, o Serviço de Educação Especial decidiu transferi-lo para uma instituição destinada a crianças excepcionais de 14 a 18 anos, com um currículo voltado para o preparo para a vida de trabalho.

Nessa instituição há oportunidade de um tratamento pedagógico mais individualizado, desenvolvimento maior da área de Arte e Educação Física, formação de hábitos de vida e de habilidades básicas (dar recados, fazer troco, vestir-se sozinho, pregar botões etc.) e artesanato. O aluno, conforme sua capacidade, é preparado para atividades de trabalho tais como: carpintaria simples, ajudante de oficina mecânica e de oficina gráfica, servente, balconista, empacotador, lavador de carros etc.

A organização do trabalho prevê 3 dias semanais de escolaridade e 2 de artesanato, mas, dependendo das necessidades do grupo, aumenta-se ou diminui-se essa proporção. As turmas são formadas por cerca de 10 elementos. A professora, na parte de escolaridade, faz trabalho diversificado, dividindo a turma em grupos, conforme o estágio de desenvolvimento dos educandos. O artesanato é dado pela mesma professora. Os alunos têm dois tempos semanais de Educação Musical e dois de Educação Física, com professores especializados, durante 40 minutos. Fazem o desjejum e almoçam na escola.

O aluno M só se apresentou em junho. Seguindo-se as férias de meio de ano e a greve dos professores, freqüentou a instituição, em 1979, pouco mais de um mês, pois em setembro

compareceu para informar que a mãe estava muito doente e ele tinha que substituí-la em casa<sup>8</sup>. Fora incorporado, devido ao seu desenvolvimento físico, ao grupo de 3º estágio para as atividades de Arte, Artesanato e Educação Física e recebia atendimento com o grupo de 1º estágio, quanto à parte de instrução.

Em 1979, não pôde haver um conceito preciso sobre seu desempenho por falta de tempo suficiente de frequência. Segundo as observações feitas, porém, o aluno revelou independência de locomoção, hábitos relativos a vestuário, uso do toilette, etc.

Em artesanato, foi um dos melhores da turma. Colaborava bem na produção de jogos: cubos para encaixe, jogos de quebra-cabeça, brinquedos (cadeira, mesa, caminhão etc.). Conseguia armar e terminar bem os trabalhos. Apesar de preguiçoso, revelou gosto pelas atividades que permitem lidar com serra circular elétrica, serra tico-tico elétrica, formão, lima, serrote manual, lixadeira elétrica, furadeira elétrica, tinta esmalte, óleo verniz.

Em música, não revelou interesse pelos exercícios de discriminação auditiva, nem pelos instrumentos, exceto a bateria. Quanto à escolaridade, continuava analfabeto e escrevia muito pouco.

Em 1980, o aluno retornou. A situação, quanto à escolaridade, era a seguinte: não lia e não escrevia sequer seu primeiro nome. Geralmente, invertia os algarismos. Reconhecia números até 50. Fazia trocos de quantias pequenas, de menos de Cr\$ 20,00.

Do ponto de vista social, porém, revelava-se bem integrado na escola.

Tinha-se em vista que adquirisse hábitos de trabalho: assiduidade, disciplina, pontualidade etc. Satisfeitos esses aspectos, deveria ser indicado para estágio em empresas.

O aluno, com 15; 2 anos no início de 1980, encontrava-se há 8 anos na escola sem alcançar o nível de 2a. série.

#### XI – Follow-up do grupo

O seguimento dos alunos revelou que, do grupo mais forte, todos foram conservados em classes comuns, tendo atingido:

a 4a. série – 1

a 3a. série – 3

Do grupo médio, dois alunos foram conservados em classes comuns alcançando:

a 4a. série – 1

a 2a. série – 1

Duas alunas foram enviadas, em 1977, após 4 anos de escolaridade, para turmas especiais, atingindo níveis correspondentes a

3a. série – 1

2a. série – 1

Do grupo mais fraco, um aluno (L) saiu da escola no ano da experimentação e não pôde ser localizado e uma aluna permaneceu na escola sempre em turmas comuns até 1977 – quando, em virtude de mudança, não pôde mais ser seguida – não havendo logrado aprovação, após 4 anos completos de escolaridade.

Os dois alunos restantes foram mantidos em turmas comuns durante mais de 7 anos, sem obterem rendimento algum.

O Quadro 4 resume a situação.

Somando-se o número de anos de escolaridade, até o final de 1979, dos 10 alunos que pudemos seguir até esse ano, tivemos um total de 73 anos de escolaridade, 3 com 8 anos de

<sup>8</sup> Constitui aliás traço em comum a toda a vida escolar do aluno o fato de nos últimos meses do ano abandonar a escola, para voltar no ano seguinte.

escolaridade e 7 com 7. Retiradas as duas alunas que se encontravam em classe do tipo especial, 59 anos para 8 alunos.

A situação dos 8 alunos matriculados em classes comuns no início de 1980 era a seguinte:

Cursando a 4a. série — 2  
na 3a. série — 3  
na 2a. série — 1  
na 1a. série — 2

Ora, para alcançar esses níveis de aproveitamento, numa situação normal, seriam despendidos 13 anos.

O grupo despendeu 58, portanto, 4 vezes mais, com repercussões psicológicas e sociais prováveis, além das de ordem econômica, para a administração.

Se considerarmos apenas a promoção de 1a. para a 2a. série, que corresponde à alfabetização, verificamos que 5 alunos realizaram a 1a. série em 3 anos com o apoio assegurado pelas condições da experimentação; 1 levou 5 anos para obtê-lo (podendo ter sido promovido em 4, no ano da experimentação); 2 alunos não foram alfabetizados após 7 anos e meio de escolaridade, integrados em turmas comuns; 2 passaram a turmas de excepcionais após 4 anos em classes comuns, 1 parece ter-se evadido no quarto ano de escolaridade (em 1975) e 1 no quinto (em 1977), o primeiro sem se alfabetizar.

As notas obtidas pelos alunos ao fim de 1975 pareciam indicar que pelo menos 8 alunos (2/3 do grupo) poderiam ter sido promovidos, com um atendimento pedagógico próprio durante dois ou três meses mais, no caso de 2 deles.

## XI — RESULTADOS OBTIDOS

### 1 Resultados escolares em 1975

Na verificação da aprendizagem realizada em junho foram os seguintes os resultados:

Como se verifica pela análise do *Quadro 2*, os alunos, com apenas duas exceções, tiveram resultados muito bons em Ortografia:

- os quatro do grupo mais forte obtiveram 100 pontos;
- dos do grupo médio, dois tiveram a nota máxima e dois obtiveram 91 pontos;
- dos do grupo fraco, um aluno teve 82 e outro 64.

Dessas 10 crianças, 6 conseguiram bons resultados em *Leitura*, obtendo mais de 77 pontos em 100, apesar de não terem tido oportunidade de realizar essa atividade no período. Cinco delas tiveram acima de 82 pontos, sendo que uma chegou a obter 94. Das 8 crianças que obtiveram resultados muito bons em Ortografia (acima de 90) apenas duas obtiveram em *Leitura* entre 40 e 50 pontos.

Em dezembro essas alunas — D e G — tiveram em *Leitura* 85 e 70, e em Ortografia as notas máximas — 100 e 95.

Um dos alunos do grupo médio (E) teve resultados equivalentes aos do grupo mais forte, inclusive em Matemática.

O *Quadro 3* apresenta os resultados finais obtidos pelo grupo, em dezembro.

Como se verifica no *Quadro 3*, dos 11 alunos que permaneceram na escola, 5 obtiveram a nota máxima em Ortografia e mais 3 conseguiram 95 pontos.

Em *leitura*, 3 alunos alcançaram 95 pontos, 2 obtiveram 90, e os 6 alunos restantes alcançaram 85 pontos ou mais.

O aluno E, do grupo médio, apresentou, como em junho, resultados idênticos aos do grupo mais forte em *Leitura*, Ortografia e Matemática.

Em resumo, dos 11 alunos, 5 apresentaram resultados excelentes (média 95 ou mais)

quanto à alfabetização e 3 obtiveram resultados muito bons (média entre 80 e 92 pontos). Em Matemática, 5 alunos obtiveram 95 ou 100 pontos.

Os 8 alunos classificados como médios ou mais fortes foram considerados pelo INEP como aptos a cursar a 2a. série, representando 72,73% do grupo<sup>9</sup>. Pelos critérios da escola foram promovidos 45,45%. Os resultados obtidos pelo município no mesmo ano corresponderam a uma taxa de promoção de 38,79%.

#### QUADRO 2

Resultados dos alunos em Leitura, Ortografia e Matemática nas provas de fim do 1º semestre.

Alunos	Leitura	Ortografia	Matemática
A	83	100	100
B	94	100	100
C	83	100	92
D	44	100	92
E	83	100	100
F (1)	78	100	58
G	44	91	33
H (2)	83	91	58
I (2)	33	64	08
J	17	82	50
L (1)	0	18	8
M	0	0	0

- (1) Os alunos F e L foram os únicos a apresentar reações intermediárias nas provas de Piaget, no que respeita à conservação. Os demais não revelaram conservação, nas provas realizadas na ocasião. Repetidas as provas, o aluno H apresentou conservação.
- (2) Os alunos H e I não apresentaram correspondência termo a termo nas provas de Piaget, aplicadas em junho.

Cumpra acentuar que a promoção dos 5 que obtiveram melhores notas dependeu de uma reunião com o Serviço de Orientação Pedagógica e o de Pesquisa, uma vez que, na opinião da diretora, as crianças se haviam alfabetizado graças ao apoio individualizado e, em 1976, seriam integradas às classes comuns e não seriam promovidas à 3a. série. Deveriam, por isso, repetir a 1ª, à exceção de uma aluna, a única que concordava em submeter às provas utilizadas pela escola, para fins de promoção. Pleiteamos que todos tivessem esse direito, sendo promovidos pelos mesmos padrões adotados para os alunos das demais turmas de 1ª série.

Os alunos foram promovidos de acordo com os resultados das provas aplicadas pelo professor, as quais incluíam uma leitura demasiado longa e redação.

<sup>9</sup> O grupo que permaneceu na escola era composto de 11 alunos.

**QUADRO 3**  
**Resultados dos alunos em Leitura, Ortografia e Matemática, em dezembro.**

Alunos	Leitura	Ortografia	Matemática
A	90	100	95
B	95	100	95
C	95	100	100
D	85	100	100
E	90	100	95
F	95	95	55
G	70	95	60
H	65	95	40
I	35	45	20
J	20	10	15
L	Eliminado por faltas		
M	Faltou às provas (rendimento nulo)		

## XII – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os alunos do grupo estudado achavam-se no terceiro ou quarto ano de escolaridade, sem resultado algum quanto à alfabetização e à Matemática. Apresentavam geralmente características de instabilidade: falta de concentração, de perseverança nas atividades, fatigabilidade, apatia, desinteresse pelos trabalhos escolares.

Geralmente, revelavam condições desfavoráveis – de desenvolvimento físico, inteligência, falta de assistência familiar, problemas psicológicos vários, quase sempre acumulados na mesma criança<sup>10</sup>. O QI dos alunos, segundo o WISC, variava entre 46 e 73; apenas duas crianças se situavam como fronteiriças, as demais apresentando deficiência mental, em alguns casos profunda. Nas provas de Piaget, apenas uma demonstrou conservação no reteste e duas crianças falharam nas provas de correspondência termo a termo, encontrando-se todas no sub-período pré-operatório. Cinco alunos tinham problemas de linguagem, dez revelaram indícios de comprometimento neurológico e oito apresentavam problemas de psicomotricidade. Em apenas dois casos notou-se interesse de família.

Dos onze alunos que permaneceram na turma até o final da experimentação, oito (72,73%) foram considerados promovíveis, pelos critérios do INEP, sendo que cinco com resultados muito bons ou excelentes em Leitura, Escrita e Matemática. A escola promoveu cinco, o que representava 45,45% do grupo.

Essa taxa de aprovação foi superior à do Município, que apresentou, nesse ano, 38,79% de aprovações, o que significa doze alunos em média por turma de 30 a 33 alunos.

<sup>10</sup> Conforme outras pesquisas realizadas pelo INEP, se esses fatores isolados não chegam a causar a reprovação, quando incidem em conjunto sobre uma criança geralmente têm esse efeito.

**QUADRO 4**  
**Follow-up dos alunos do grupo até março de 1980**

Aluno	Tipo de turma após 1975	Série ou nível alcançado	Tempo normal para alcançar o nível (anos)	Idade em março de 1980	Nº de anos de escolaridade (1)	Último ano do follow-up
A	Turma comum	3ª	2	15;0	8	1980
B	Turma comum	3ª	2	13;4	7	1980
C	Turma comum	4ª	3	13;8	7	1980
D	Turma comum	3ª	2	13;6	7	1980
E	Turma comum	4ª	3	13;7	7	1980
F	Turma comum	2ª	1	13;9	7	1980
G	Turma especial (1977-1979)	3ª	2	13;9	7	1979
H	Turma especial (1977-1979)	2ª	1	14;2	7	1980
I	Turma comum (até 1977)	1ª	—	16;10	5	1977
J	Turma comum	1ª	—	14;11	8	1979
L	_____	1ª (2)	—	15;6	4	1975
M	Turma comum até maio de 1979 (ensino especial - junho de 1979).	1ª	—	15;2	8	1980
	<b>TOTAL</b>	—	16	—	82	—

(1) O número de anos de escolaridade foi calculado até o final de 1979 ou até o término do último ano em que o aluno pôde ser seguido, se isso ocorreu antes.

(2) Em 1975, ano em que deixou a escola.

O fato de metade do grupo obter resultados muito bons, em todas as áreas, já no primeiro semestre do ano, é altamente promissor. Tais resultados são, nas turmas comuns, geralmente conseguidos apenas por alunos de inteligência normal e, na maioria das vezes, de melhor situação social e econômica, com repercussões sobre o desenvolvimento físico, a saúde etc.

O baixo nível de inteligência — QI entre 52 e 73 — não impediu a aprendizagem da leitura e da escrita, o mesmo ocorrendo com a falta de conservação, pelo menos pelo método empregado e nas condições da experimentação.

De modo geral, pode-se considerar que a experimentação — embora sofresse limitações quanto às condições previstas — ofereceu importantes subsídios para resolução dos problemas relativos à repetência na 1ª série.

Verificou-se que a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser feita independente de o aluno haver atingido o período operatório, com métodos de tipo fônico, partindo do código da leitura e da escrita, como ocorreu no caso.

Quanto à correspondência termo a termo, o reduzido número de alunos que não a haviam alcançado impediu qualquer conclusão<sup>11</sup>.

O ensino da escrita precedendo o da leitura — para as crianças instáveis, para os quais se vislumbrava a vantagem de levá-las a certa concentração — levou a resultados altamente satisfatórios, especialmente em escrita (em que 8 alunos obtiveram rendimento muito bom), mas também em leitura. Os resultados alcançados desde o primeiro semestre foram equiparáveis aos de crianças bem dotadas, especialmente no que diz respeito à escrita, área em que os resultados são sempre inferiores aos de leitura, o que aliás não ocorreu.

Considerando-se os efeitos apreciáveis do ensino em pequenos grupos para crianças com características semelhantes às do grupo estudado, em comparação com os do ensino em turmas comuns, verificados nas atividades de recuperação de férias, realizadas na experimentação pedagógica intitulada "*Uma forma econômica de orientação ao professor e seus efeitos sobre o rendimento na 1ª série do 1º grau*" e os resultados obtidos, nos anos anteriores, pelas crianças do grupo, com o mesmo método de alfabetização mas sem o uso desse recurso, pode-se concluir que o ensino em grupos pequenos deve ter influenciado na melhoria dos resultados.

O apoio dado ao professor — aumentando-lhe a expectativa, oferecendo auxílio sob a forma de sugestões de atividades de interesse e, principalmente, a ajuda de outro professor — deverá ter tido influência apreciável. Experiências semelhantes, sem este apoio, desenvolvidas pelo INEP na Escola Experimental Guatemala, realizadas com turmas de número reduzido de alunos, não foram bem sucedidas e tiveram efeitos negativos sobre o professor.

As medidas tomadas, aplicadas mais amplamente com relação a crianças com as características em causa, apóiam-se no princípio democrático da igualdade de oportunidades — que não significa oportunidades iguais, mas oportunidades que assegurem possibilidades de sucesso.

É importante ter em conta que a reprovação de crianças desse tipo — em alguns casos até sete vezes — para, então, serem eliminadas, sem terem tido pelo menos a possibilidade de aprender algo útil às suas vidas, de se alfabetizarem e de praticarem a leitura durante três anos (a fim de não caírem no analfabetismo de retorno), — não significa apenas gasto improdutivo, mas a criação de uma legião de inseguros e marginalizados<sup>12</sup>.

Os alunos componentes do grupo já haviam despendido, em classes comuns, 28 anos de escolaridade, sem rendimento. Conservados em turmas comuns, dois alunos permaneceram na

<sup>11</sup> Ocorreu apenas em dois casos e uma das alunas se alfabetizou e outra não. Os QI eram de 52 e 46 respectivamente. Ambas apresentavam indícios de comprometimento neurológico e a que não se alfabetizou, ainda problemas na área de psicomotricidade e da linguagem, havendo, pois, um acúmulo de fatores desfavoráveis atuando no caso.

<sup>12</sup> Duas crianças do grupo estudado cursaram a 1ª série sete anos e iniciaram o 8º, sem aproveitamento. Não foram beneficiadas e tiraram a oportunidade de outras, em condições normais, realizarem todo o curso fundamental.

escola 7 anos e meio, sem resultados; dois levaram 7 anos, chegando apenas ao nível de 2ª série; dois parece que se evadiram após 4 e 5 anos de escolaridade, sem se alfabetizarem, três alcançaram o nível de 3ª série após 7 anos e um após 8 e os dois restantes o nível de 4ª série, após 7 anos de escolaridade. Foram, assim, despendidos pela administração 82 anos para o que, em condições normais, se gastariam 16.

Oito alunos se alfabetizaram, todos no ano da experimentação; destes, cinco foram promovidos nesse ano e, portanto, em condições diversas das de uma classe comum. Um foi promovido no ano seguinte, já apresentando, em 1975, condições para tal e as duas alunas restantes frequentaram classes especiais. *Portanto, todos tiveram apoio em grupos menores.*

Os quatro alunos restantes, classificados como fracos e apresentando uma série de fatores desfavoráveis, inclusive deficiência mental grave, só frequentaram classes comuns — à exceção do ano da experimentação — e não obtiveram rendimento. Com esses quatro alunos a administração despendeu 25 anos de escolaridade, sem retorno.

As despesas extraordinárias realizadas para a alfabetização dos alunos, no ano da experimentação, se justificaram pelo caráter de experiência-piloto, de efeito multiplicativo.

No que diz respeito a despesas com professores — as maiores, no caso — à primeira vista parece que, a ser instituído regularmente esse tipo de classe, importaria em gastos 5 vezes maiores do que os de uma classe comum de 30 alunos. Como se verificou, porém, apreciável aumento da taxa de alfabetização, teríamos essa proporção reduzida.

Cumprir notar, porém, que a experiência foi feita com alunos portadores de atraso mental e características acentuadas de instabilidade, apatia, falta de fixação, já com dois ou três anos de escolaridade sem resultado e, não, com alunos comuns. Envolveu, inclusive, crianças com deficiência mental profunda.

A comparação válida, no caso, seria com alunos repetentes há mais de dois anos, com tais características, e não com o conjunto de novos e repetentes, ou mesmo com os repetentes em geral, pois que os alunos selecionados para estudo apresentavam condições inferiores às desses grupos. Pretendia-se, em projeto posterior, utilizar grupos de controle.

Foram bastante animadores os resultados obtidos, sendo desejável repetir a experiência com tipos de alunos mal sucedidos, instáveis, de inteligência fronteiriça ou deficientes mentais não profundos. Poder-se-ia usar grupos maiores, de 15 a 21 alunos inicialmente, retirados os instáveis portadores de deficiência mental profunda para turmas de excepcionais, pois a solução adotada não os favoreceu.

Sugere-se que a medida seja também experimentada, inicialmente, com os grupos de crianças que já cursaram a 1ª série pelo menos duas vezes sem rendimento, as quais merecem tratamento específico, a fim de não virem a ampliar o número das que ficam na escola até oito anos sem rendimento, com efeitos negativos sobre elas próprias e o sistema escolar. Ou, ainda, se não houver recursos suficientes, iniciar-se pelos repetentes há maior número de anos.

Existe, sem dúvida, o perigo de se incluir em tais grupos alunos que poderiam permanecer em classes comuns. Esse inconveniente, entretanto, será facilmente controlado pela taxa dos alunos que forem selecionados e pela verificação do tipo de atendimento recebido até então — professores bem preparados, métodos adequados às suas condições, apoio pedagógico individualizado — ou ausência desses fatores favoráveis, a qual, por si só, explica o fracasso.

Uma vez atendida a situação, poder-se-ia submeter à observação e exames psicológicos, regularmente, todos os repetentes de 1ª série ou que nela permanecessem dois anos sem aprovação.

Seria muito importante, considerando os dispêndios atualmente realizados sem resultados compensadores e os efeitos psicológicos e sociais da situação, programar novas experimentações a respeito, nas condições seguintes, entre outras:

- classes compostas de alunos instáveis, de QI baixo, sem chegar, porém, a deficiências profundas — 15 a 21 por turma, selecionados entre repetentes, com dois anos de escolaridade no mínimo, portanto em situação semelhante à do grupo estudado;



- colocação de grupos de crianças desse tipo — no máximo 5 por classe — em turmas de professores altamente capazes e orientados para dar-lhes atendimento individualizado, em parte do dia escolar;

- disponibilidade, na escola, de um professor para atender a três grupos desse tipo, de 4 a 6 crianças, duas vezes por dia, durante 20 a 30 minutos, ficando os alunos no restante do tempo em turmas comuns;

- orientação dos encarregados desses trabalhos por um professor altamente capaz e disponibilidade nas escolas de sugestões de atividades de interesse e eficácia comprovados;

- em todos os casos, ensino da escrita antes do da leitura e ensino de Matemática, também em pequenos grupos, para os alunos que não rendessem no grupo-classe.

Para os alunos instáveis — que no caso da pesquisa tiveram uma hora diária para alfabetização — e que não se concentram facilmente quando submetidos, por longo período, a esse tipo de atividades — poder-se-ia estudar uma redução do dia escolar ou um aumento do período de recreação e de atividades artísticas e de tipo motor. Seria importante estudar formas de reeducação da instabilidade, já utilizadas em outros países, ao lado do necessário atendimento psicológico e/ou médico, conforme a situação.

Em todos os casos, seria importante evitar que alunos que não apresentassem tais características fossem colocados em tipos especiais de classes, o que oneraria desnecessariamente o sistema escolar.

Em resumo, a experimentação ofereceu resultados altamente compensadores, funcionando como projeto-piloto, a ser aproveitado para novas experimentações, que permitirão fixar o máximo de alunos que podem constituir os grupos, o tempo desejável de atendimento especial em atividades que exijam concentração (de uma hora a hora e meia por dia) e formas de organização escolar que possibilitem economia de professores sem prejuízo dos resultados.

A despistagem e o atendimento, o mais cedo possível, dos alunos instáveis que requerem tratamento médico ou psicológico e a avaliação dos efeitos desses atendimentos seriam também desejáveis. Poder-se-ia, no caso, organizar três grupos equivalentes de alunos — o de controle, na situação comum; um grupo com atendimento pedagógico apenas; e outro com o acréscimo referido. Os efeitos deveriam ser observados não apenas quanto aos resultados na 1ª série, mas ao longo do curso, não somente quanto à instrução, mas à educação em geral.

Estudar-se-iam procedimentos específicos para que tais tipos de crianças fluíssem mais naturalmente através das séries escolares, currículos mais adequados à sua situação e formas de atendimento mais eficazes.

Entre os fatores a serem estudados, incluir-se-iam a orientação do ensino, a distribuição do tempo, a forma de atuação dos professores, o número de elementos do grupo, a contribuição dos serviços médicos, psicológicos e de atendimento especial e formas de selecionar os alunos necessitados de apoio específico.

Vencida a fase inicial, tentar-se-ia, na medida do possível, integrar as crianças que demonstrassem condições para tal em turmas comuns, sob controle, com apoio pedagógico no ensino individualizado e a assistência médica e psicológica adequadas.

Com base nos resultados assim obtidos, iriam sendo aplicadas as soluções bem sucedidas a alunos em condições semelhantes, constituindo-se grupos de controle, em turmas comuns ou em outras condições que se decidisse adotar, tais como as das atuais classes especiais. Seria muito importante diagnosticar, o mais cedo possível, a condição do aluno carente de auxílio. Evitar-se-ia, assim, o que ocorreu com o grupo objeto do estudo, já há três ou quatro anos na escola quando a experimentação se iniciou.

A utilização — no primeiro ano de frequência à escola — de provas coletivas simples e a de observação controlada de aspectos essenciais da conduta que revelassem maiores deficiências na aprendizagem, especialmente no que respeita à atenção e à fatigabilidade, evitaria que se dispendesse mais de um ano sem atendimento ou sequer despistagem dos alunos mais necessitados de apoio.

Enquanto isso não puder ser realizado — pois é de maior urgência o atendimento dos alunos que se encontram há vários anos na escola sem rendimento — o estudo da situação dos alunos quanto ao aproveitamento pode ser feita, após um mês do início da alfabetização, por uma professora bem qualificada. Essa providência permitirá fazer uma triagem básica, a ser confirmada por provas psicológicas, destinadas a avaliar aspectos psicomotores e a interferência de fatores neurológicos, afetivos, emocionais e intelectuais na aprendizagem.

Na presente experimentação, a encarregada da orientação e a professora de alfabetização separaram, no grupo fraco, as crianças que deveriam ser encaminhadas para turmas de excepcionais.

Foram observados, durante o ano de experimentação e de *follow-up* dos alunos do grupo, alguns problemas a que as administrações escolares precisam estar atentas, a fim de melhorar a produtividade dos sistemas.

Recomenda-se, em vista disso, atenção especial aos seguintes aspectos:

- Revisão dos padrões de promoção da 1ª para 2ª série. Não se deve exigir o domínio da leitura de textos relativamente longos (mais de 3 sentenças curtas) e, muito menos, de redação, atividade, inclusive, inadequada à 1ª série, na grande maioria dos casos.

- Revisão do conceito de que tem de ser reprovado, na 1ª série, o aluno que se “prevê” que não será promovido, no ano seguinte, à 3ª, inclusive porque os currículos e padrões de promoção não foram estudados experimentalmente e tudo indica que atendam apenas aos alunos mais dotados. Uma criança capaz de enfrentar as dificuldades da língua na leitura e escrita passa a constituir, se permanecer na 1ª série, um problema para a turma, tornando-se desestimulada e, por vezes, revoltada, desinteressada, exibicionista. No caso, a situação se tornaria mais grave pelo fato de não se tratar de uma primeira repetência, visto que os alunos iriam cursar a 1ª série pela quarta ou quinta vez.

- Revisão das expectativas sobre crianças de baixo nível de inteligência e de meio desfavorável, instáveis, muitas das quais, como ocorreu no caso, podem progredir satisfatoriamente, desde que atendidas na área pedagógica e, provavelmente mais ainda, com apoio psicológico e médico.

- Maior integração da escola com os serviços de Psicologia e de Educação Especial, com vistas a que as crianças que apresentem problemas de aprendizagem sejam, o mais cedo possível, encaminhadas para exames e atendimento próprio, realizado em grupos pequenos. No caso, vimos que as crianças mais carentes — as do grupo fraco — não foram encaminhadas a classes especiais até 1979, embora isso fosse aconselhado desde 1975.

Tal como ocorre em outros países, os Serviços de Psicologia poderiam estudar os alunos que ingressam na 1ª série ou, pelo menos, os que não sejam promovidos após um ou dois anos de escolaridade, no máximo, aplicando-lhes provas como o Bender, como rotina, e solicitando exames médicos — principalmente neurológicos — quando pareça indicado.

- Maior integração entre os serviços de Psicologia e de Orientação e os Serviços Médicos e de Educação Especial.

- Agilização dos contatos entre esses serviços e redução da burocracia, por meio de maior descentralização.

- Aproveitamento ao máximo das anamneses e dos exames feitos pelos serviços a que seja encaminhado o aluno, para isso havendo entendimento prévio sobre as necessidades de cada um.

- Medidas destinadas a evitar repetidas chamadas à escola pelos diversos serviços envolvidos no atendimento à criança, uma vez que os alunos mais carentes provêm com freqüência de famílias mal constituídas e pouco interessadas.

- Contato dos serviços de atendimento aos alunos necessitados com a família, em casa destes, quando os pais não comparecerem à escola, por meio de serviços como os de Assistência Social e de Obrigatoriedade Escolar, considerando que este deve ter por objetivo não apenas assegurar a freqüência do aluno, mas a utilidade dessa freqüência.

- Revisão da noção de que atender às crianças mais carentes em grupos menores constitui

um privilégio, que lhes tiraria o direito a serem submetidas até mesmo a exigências idênticas às das demais para serem promovidas. A noção de igualdade de oportunidades significa dar a todos a oportunidade de tentar, em condições favoráveis, atingir as metas a que a escola fundamental se propõe, pelo menos as básicas, como a alfabetização, a defesa da saúde, a integração social, o preparo para o trabalho. Não significa oportunidades iguais, que venham a impedir o progresso dos mais carentes<sup>13</sup>. No caso, até por uma questão de defesa social.

---

<sup>13</sup> Na realidade, nem mesmo esse tipo de igualdade vem sendo assegurado, uma vez que as crianças mais capazes recebem os melhores professores, com o objetivo de assegurar maior taxa de promoção.